

МИНИСТЕРСТВО ОБРАЗОВАНИЯ И НАУКИ
РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение
высшего профессионального образования
ОМСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ УНИВЕРСИТЕТ
им. Ф.М. ДОСТОЕВСКОГО

ЛИЧНОСТЬ И ЕЁ ЖИЗНЕННЫЙ МИР

Материалы Всероссийской научно-практической
конференции с международным участием,
посвященной 20-летию факультета психологии
ОмГУ им. Ф.М. Достоевского

Омск, 3–4 октября 2013 г.



УДК 159.9
ББК 88я43
Л666

Рекомендовано к изданию редакционно-издательским советом ОмГУ

Редакционная коллегия:

д-р псих. наук, профессор *Л.И. Дементий* (гл. редактор),
канд. псих. наук, доц. *А.Ю. Маленова* (отв. секретарь),
зав. учебно-научной лабораторией *А.А. Маленов*

Л666 **Личность и ее жизненный мир** : материалы Всероссийской научно-практической конференции с международным участием, посвященной 20-летию факультета психологии ОмГУ им. Ф. М. Достоевского (Омск, 3–4 октября 2013 г.) / под ред. Л. И. Дементий. – Омск : Изд-во Ом. гос. ун-та, 2013. – 560 с.

ISBN 978-5-7779-1640-2

Представлены тексты докладов следующих секций: «Методологические и методические основы изучения личности и ее жизненного мира в современной психологии», «Актуальные психологические феномены личности: вызовы современности», «Представления личности о современном мире», «Жизненные стратегии личности в современном мире», «Поведение личности и ее ресурсы в трудных жизненных ситуациях», «Психологические аспекты безопасности личности в современном мире», «Становление и развитие личности в изменяющейся реальности», «Личность и ее жизненный мир глазами молодых ученых».

Для профессиональных психологов-исследователей и практиков, студентов факультетов психологии, педагогов, медицинских и социальных работников.

УДК 159.9
ББК 88я43

Авторы опубликованных материалов несут полную ответственность за точность приведенных цитат, собственных имен, соответствие ссылок оригиналу и прочие сведения. Позиции редакционной коллегии и авторов материалов не всегда совпадают.

ISBN 978-5-7779-1640-2

© ФГБОУ ВПО «ОмГУ
им. Ф.М. Достоевского», 2013

СОДЕРЖАНИЕ

1. МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ И МЕТОДИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ИЗУЧЕНИЯ ЛИЧНОСТИ И ЕЕ ЖИЗНЕННОГО МИРА В СОВРЕМЕННОЙ ПСИХОЛОГИИ

<i>Балл Г.А.</i> Уровневые модели категориально-понятийного аппарата как методологические инструменты в персонологии	9
<i>Барашева Д.Е.</i> «Отношение» как инвариантная категория методологического категориального аппарата теории личности	15
<i>Маркуш Н.В.</i> Диагностика и мониторинг одаренности, интеллекта, творческой и мотивации учащихся	19
<i>Росийчук Т.А.</i> Жизненный мир личности: основание субъективности	23
<i>Ткаченко А.А.</i> «Дело жизни»: теоретический и методологический аспекты научного понятия.....	28
<i>Чепелева Н.В.</i> Методологические основы исследования личности в контексте психологической герменевтики.....	34
<i>Черкашин А.И.</i> Методологические подходы к формированию личности курсантов в высших учебных заведениях МВД Украины.....	39
<i>Щукина М.А.</i> Саморазвитие личности как проявление стратегии жизнотворчества	44

2. АКТУАЛЬНЫЕ ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ФЕНОМЕНЫ ЛИЧНОСТИ: ВЫЗОВЫ СОВРЕМЕННОСТИ

<i>Варлашкина Е.А.</i> Временная перспектива личности как фактор удовлетворенности образом физического «Я»	50
<i>Васильева И.В.</i> Валидизация теоретической модели интуиции посредством структурного моделирования	56
<i>Гуцол С.Ю.</i> Миф как личностный феномен	60
<i>Зарецкая О.А.</i> Осмысление человеком своего личностного роста (по материалам эмпирического исследования)	65
<i>Каширский Д.В.</i> Ценности в структуре личности кандидатов в замещающие родители	71
<i>Кинелёва О.В.</i> Прошлое, настоящее и будущее в темпоральной структуре сознания субъекта.....	77
<i>Кондрашихина О.А.</i> Предикторы конструктивной активности личности в условиях неопределенности	83
<i>Левит Л.З.</i> Личностно-ориентированная концепция счастья: дуалистическая модель в позитивной психологии	88

<i>Мартыненко Е.А.</i> Феномен персоны как фактор редукции гендерных различий современной личности	94
<i>Папуча Н.В.</i> Проблемы психологии внутреннего мира личности	99
<i>Сапего Е.И.</i> Детерминирующие факторы формирования феномена профессиональных деформаций личности будущих преподавателей психологии	105
<i>Филипиди Т.И., Флоровский С.Ю.</i> К проблеме жизненной активности личности в сфере субъект-субъектного взаимодействия: компонентная модель социально-коммуникативной компетентности.....	110
<i>Чичук Е.Ю.</i> Самореализация личности в фототворчестве.....	116
<i>Яковицкая Л.С.</i> Особенности целеполагания личности в научно-технической деятельности	122

3. ПРЕДСТАВЛЕНИЯ ЛИЧНОСТИ О СОВРЕМЕННОМ МИРЕ

<i>Аликина Е.Л., Жданова С.Ю.</i> Познание индивидуальности ребенка как отражение жизненного смысла матери.....	127
<i>Альперович В.Д.</i> Представления русских и калмыцких студентов о друге и их дискриминационное отношение к членам иных этнокультурных групп	132
<i>Демьянович О.В.</i> Психологические особенности субъективных представлений подростков о конфликте (на материале кадетов и школьников).....	136
<i>Котик И.А.</i> Психосемантическое измерение образа личностной надежности у будущих специалистов	142
<i>Лейффрид Н.В.</i> Успех и его достижение как социальная ценность современного человека	148
<i>Мартынова М.А.</i> Субъективное оценивание степени реализуемости базисных ценностей в городской среде вузовской молодежью	153
<i>Нурлыгаянов И.Н.</i> Особенности познания населением логотипа туроператора (на примере логотипа туроператора «НТК ИНТУРИСТ»)	159
<i>Поминова А.М.</i> Анализ семантических пространств, полученных при оценке экстремальных и повседневных ситуаций	162
<i>Ражина Н.Ю.</i> Исследование социальных представлений о личности и профессиональной деятельности врача.....	168
<i>Сабельникова Н.В., Попова Е.М.</i> Представления о себе и романтическом партнере у молодежи в зависимости от особенностей привязанности к близким людям	171
<i>Чернобровкина С.В.</i> Образ героя в контексте изменений современной детской субкультуры.....	176

4. ЖИЗНЕННЫЕ СТРАТЕГИИ ЛИЧНОСТИ В СОВРЕМЕННОМ МИРЕ

<i>Бастун Н.В.</i> Культурологический подход в образовании: личность как субъект культуры.....	182
<i>Белозогова Е.В., Долгих М.В.</i> Оптимизация жизненных стратегий у подростков с социальными девиациями	187
<i>Галецкая И.И.</i> Особенности мотивационных целей у лиц с высоким уровнем самооффективности.....	193
<i>Головнева И.В.</i> Критерии успешной карьеры как показатели карьерных ориентаций личности	198
<i>Гриценко В.В., Смотрова Т.Н.</i> Стратегии достижения материального благополучия русских и немцев в зависимости от уровня субъективного контроля	204
<i>Гусейнов А.Ш.</i> Протестные варианты жизненных стратегий личности	210
<i>Дементий Л.И., Купченко В.Е.</i> Возрастные особенности жизненных стратегий личности	215
<i>Купченко В.Е., Елькина Е.В.</i> Возрастные особенности жизнестойкости личностей с различным типом жизненной стратегии	222
<i>Купченко В.Е., Сачук К.В.</i> Специфика когнитивной сферы личности при реализации различной жизненной стратегии	227
<i>Купченко В.Е.</i> Влияние готовности преодолевать трудности на компоненты жизненной стратегии в средней зрелости	233
<i>Лотоцкая Ю.Н.</i> Жизненные стратегии успешности в современном мире – интеллектуальная модель жизненных выборов	237
<i>Радина Н.К.</i> Мужская автобиография: индивидуальное, субъектное, и общее, нормативное	242
<i>Шлыкова Ю.Б.</i> Ведущие копинг-стратегии и временная ориентация подростков разных социальных групп	247

5. ПОВЕДЕНИЕ ЛИЧНОСТИ И ЕЕ РЕСУРСЫ В ТРУДНЫХ ЖИЗНЕННЫХ СИТУАЦИЯХ

<i>Азарёнок Н.В.</i> Субъективное экономическое благополучие и отношение к деньгам в разных возрастных группах	251
<i>Богданова М.В., Зарубко Е.Ю.</i> Копинги и высшие личностные ресурсы в трудных жизненных ситуациях	257
<i>Воропаев Е.П.</i> Пути преодоления профессиональных психофизиологических проблем музыкантов и актеров.....	262
<i>Гордова Е.В.</i> Личность в трудных жизненных ситуациях: возможности социально-психологической работы	267
<i>Жданова И.В., Балабанова Л.М.</i> Особенности личностного адаптационного потенциала работников милиции	273

<i>Зеленова М.Е.</i> Личностные ресурсы преодоления последствий боевого стресса	278
<i>Нечепоренко О.П.</i> Копинг-поведение женщин в ситуации беременности и рождения ребенка	284
<i>Самохвалова А.Г.</i> Возрастная динамика поведения ребенка в ситуациях затрудненного общения	290
<i>Удачина П.Ю., Терешкина И.В.</i> Связь ведущих копинг-стратегий и смысловых ориентаций личности	296
<i>Фанталова Е.Б., Неверова Ю.В.</i> Особенности самоотношения и саморегуляции подростков с эндокринными заболеваниями (на примере сахарного диабета 1-го типа)	301
<i>Хасан Б.И.</i> Конфликт партнеров образовательных отношений – ошибки атрибуции	307
<i>Цыганкова З.Р., Василевская Ю.Г.</i> Особенности психологического сопровождения студентов нового набора в процессе социально-психолого-педагогической адаптации	315
<i>Шагарова И.В.</i> Стратегии копинг-поведения сотрудников уголовно-исправительной системы в профессиональных стрессовых ситуациях	319
<i>Шамшьева Е.В., Катаева Н.В., Рыбина О.А.</i> Изучение поведенческого феномена пациентов в процессе медико-социальной экспертизы	325
<i>Шиповская В.В.</i> Преодолевающая активность личности в преобразовании сложных ситуаций и ситуаций повседневности	329

6. ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ БЕЗОПАСНОСТИ ЛИЧНОСТИ В СОВРЕМЕННОМ МИРЕ

<i>Бреслав Г.М.</i> Психологическая безопасность: сравнение советского и постсоветского поколения	335
<i>Дементий Л.И., Руденко А.П.</i> Виды и степень встречаемости насилия в школе по отношению к учителям	345
<i>Жирун О.А.</i> Ответственность личности как условие психологической безопасности	351
<i>Колодина А.В.</i> Стиль семейного воспитания как фактор личностных особенностей подростка, воспитывающегося в неблагополучной семье	354
<i>Криворучко М.В., Антонова А.А.</i> К проблеме информационно-психологической безопасности подростковой телеаудитории	358
<i>Маленов А.А.</i> Психологическое образование как фактор безопасности личности в период зрелости	364
<i>Маленова А.Ю.</i> Проблема организации времени жизни в юношеском возрасте как следствие интернет-аддикции	370

<i>Степура И.В.</i> Информационное воздействие на молодёжь массовых коммуникаций: украинский контекст.....	376
<i>Фоменко Г.Ю., Мошкович Ю.И.</i> Психологическая безопасность личности в аспекте осмысления экзистенциальной проблемы отношения к смерти	382

7. СТАНОВЛЕНИЕ И РАЗВИТИЕ ЛИЧНОСТИ В ИЗМЕНЯЮЩЕЙСЯ РЕАЛЬНОСТИ

<i>Антилогова Л.Н.</i> Психолого-педагогические факторы развития личности ребенка.....	388
<i>Атаманенко Е.С., Зинченко Е.В.</i> Изменение эмоционального состояния дошкольников – участников интерактивного спектакля	392
<i>Баранова К.Б.</i> Психологическое благополучие младших школьников в образовательной среде школы.....	398
<i>Васильченко Н.А.</i> Личность молодой матери: особенности агрессивности и самоактуализации	402
<i>Виноградная Е.В.</i> Интернет-консультирование как новое направление в психологическом консультировании	407
<i>Завадская Т.В.</i> Личность воспитателя с точки зрения профессиональной самореализации	411
<i>Завгородняя Е.В., Зеленова М.Е.</i> Индивидуализация в становлении личности	417
<i>Завгородняя Е.В.</i> Личность: варианты становления.....	421
<i>Ластовец И.В.</i> Особенности становления личностной зрелости курсантов высших учебных заведений МВД Украины	427
<i>Лонская Л.В.</i> Профессионализация личности специалиста.....	432
<i>Лукомская С.А.</i> Значения понятия «профессиональная идентичность» в западной психологической науке.....	436
<i>Магазева Е.А.</i> Особенности изучения временной перспективы как характеристики личностного выбора.....	442
<i>Малютина Т.В.</i> К проблеме понятия «идентичность» в психологии	447
<i>Митина С.В.</i> Влияние интернет-зависимости на формирование самосознания в юношеском возрасте	452
<i>Некрасов С.Д., Тиводар А.Р.</i> Статус «Неготовность к отцовству» у мужчин в начале ранней зрелости	457
<i>Панасенко Н.Н.</i> Развитие профессиональных качеств у программиста	461
<i>Пастухова О.Н.</i> Влияние негативных тенденций современного института семьи на становление и развитие личности будущего семьянина	467

<i>Сиврикова Н.В.</i> Проблема изучения ценностно-смысловой сферы взрослого человека	472
<i>Сущинская Т.С.</i> Изучение образа «Я» ребенка старшего дошкольного возраста	476
<i>Хозинова Т.К., Фисюнова Н.В.</i> Трансформация отношений родителей к детям под влиянием супружеских конфликтов	482
<i>Шрагина Л.И.</i> Воображение как фактор самоактуализации в юношеском возрасте	486

8. ЛИЧНОСТЬ И ЕЕ ЖИЗНЕННЫЙ МИР ГЛАЗАМИ МОЛОДЫХ УЧЕНЫХ

<i>Василевская Ю.Г.</i> Ситуативная тревожность и страхи в ситуации беременности и предстоящих родов	491
<i>Горбаль И.С.</i> Как удержать счастье? Анализ концепций стабильности и изменчивости субъективного благополучия	495
<i>Дружинина Ю.А.</i> Взаимосвязь копинг-стратегий матерей и особенностей поведения их детей-подростков	499
<i>Заева М.А.</i> Креативность как фактор совладания со стрессом	505
<i>Канушкина А.Р.</i> Восприятие трудной ситуации в контексте жизненного сценария	509
<i>Колобанов А.С.</i> Исследование способности к самоуправлению личности как фактора достижения успехов	514
<i>Ляшенко И.Н.</i> Социально-психологические особенности подростков- участников буллинга в образовательной среде	519
<i>Морозов И.В.</i> Психологические особенности студентов старших курсов, склонных к формированию кибераддикции	524
<i>Павленко М.В.</i> Смысложизненные ориентации и адаптационный потенциал у студентов с высоким уровнем перфекционизма	528
<i>Потапова Ю.В.</i> Роль процесса сепарации в развитии личности родителя и ребенка	533
<i>Почтарева Е.Ю.</i> Самодетерминация педагога в социокультурном пространстве образования	538
<i>Сидоренко О.А.</i> Особенности представлений о браке и семье у одиноких людей с разными социально-демографическими характеристиками	543
СВЕДЕНИЯ ОБ АВТОРАХ	550

1. МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ И МЕТОДИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ИЗУЧЕНИЯ ЛИЧНОСТИ И ЕЕ ЖИЗНЕННОГО МИРА В СОВРЕМЕННОЙ ПСИХОЛОГИИ

УРОВНЕВЫЕ МОДЕЛИ КАТЕГОРИАЛЬНО-ПОНЯТИЙНОГО АППАРАТА КАК МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ ИНСТРУМЕНТЫ В ПЕРСОНОЛОГИИ

Г.А. Балл

*Институт психологии им. Г.С. Костюка
Национальной академии педагогических наук Украины
(г. Киев, Украина)*

Хаос в трактовке человековедческих понятий особенно ощутим в *персонологии* (понимаемой как совокупность научных и философских представлений о личности). При всеобщем признании важности понятия «личность», оно превратилось, по словам В.С. Мухиной, «в “Mädchen für alles” – в служанку для всех» [8, с. 31]. В самом деле, в рассматриваемое понятие вкладывают существенно различные и даже противоположные значения. Термином «личность» обозначают и качество человека, и человека – носителя этого качества. Последнее рассматривают то как родовое, то как сугубо индивидуальное. Часто считают личность атрибутом любого человека (или, при другом словоупотреблении, любого человека считают личностью) и даже обнаруживают её у животных, а часто приписывают её только выдающимся людям (не говоря уже о мнении некоторых религиозных философов, что личностью в полном смысле обладает только Бог). Одни видят в личности прежде всего то, что общество вкладывает в психику и поведение человека, другие – то, что человек способен противопоставить обществу.

Указанные (и многие другие) расхождения можно, конечно, объяснить сложностью и противоречивостью феноменов, связываемых с понятием «личность», спецификой задач и предметных полей разных дисциплин, интересующихся этим понятием (психологических, философских, социологических, культурологических, юридиче-

ских, педагогических, медицинских – список можно продолжить), наконец, мировоззренческими установками учёных и традициями, которым они следуют. Но подобные объяснения не устраняют трудностей, создаваемых понятийным хаосом, в особенности на пути междисциплинарных исследований и налаживания диалогов между приверженцами разных традиций. Немалые проблемы создаёт он и в практике преподавания человековедческих дисциплин.

Однако сетования по поводу сложившейся ситуации и призывы к достижению согласия в трактовке, в частности, понятия «личность» вряд ли помогут. Необходимо искать *методологические инструменты*, способные противодействовать понятийному хаосу. В качестве одного из таких инструментов предложена (см. [2]) *двухуровневая модель категориально-понятийного аппарата человековедения*.

Термин «категория» многозначен – подобно другим ключевым терминам философии и гуманитарных научных дисциплин. Опершись в качестве исходной на трактовку категории как «*фундаментального, узлового на данном этапе развития, понятия некоторой науки*» [6, с. 4] и признавая важное значение категорий, рассматриваемая модель отказывается видеть в них частный вид *научных понятий*. На примере, в частности, категории «личность», а также таких категорий, как «культура», «деятельность», «сознание», «смысл», «диалог», «творчество», обращено внимание на отсутствие сколько-нибудь чётких критериев, которые позволили бы идентифицировать любой предложенный предмет как подпадающий или не подпадающий под подобную категорию. Но это обстоятельство не обесценивает категории, поскольку их назначение иное, чем собственно научных понятий. Представляя, в рамках некоторой научной области или совокупности таких областей, какой-то *аспект бытия*, каждая категория находит конкретизацию в научных понятиях, являющихся компонентами концепций, гипотез, теорий. По сравнению с категориями эти понятия должны обладать более определённым содержанием и в большей мере удовлетворять логическим требованиям (пусть и ослабленным в гуманитарных дисциплинах по сравнению с «точными» науками).

Немало путаницы обусловлено тем, что категории и научные понятия чаще всего обозначаются одними и теми же терминами. Как заслуживающее положительной оценки исключение отметим применение А.Н. Леонтьевым термина «отдельная деятельность» (или синонимического – «особенная деятельность») для обозначения одного из понятий, которое (наряду с понятиями, обозначаемыми терминами «действие», «операция» и др.) использовано в построении *теории деятельности*.

При этом «действие», как *понятие* указанной теории, будучи в этом качестве одним из средств конкретизации *категории деятельности*, служит также конкретизации *категории действия*, роль которой (как и других ведущих категорий) в развитии психологической науки проследил М.Г. Ярошевский. Разумеется, значения термина «действие» в рассмотренных контекстах существенно различны.

По своим логическим, семантическим и психологическим характеристикам *категории* – как они охарактеризованы выше – ближе не к *научным понятиям*, а к составляющим индивидуального и общественного сознания, описываемым в социолингвистике под названием *концептов* – см., например, работы В.З. Демьянкова. Можно высказаться категоричнее: *категории некоторой научно-гуманитарной области – это ведущие концепты научного мышления в этой области* (в отличие от концептов обыденного мышления, преимущественно изучаемых социолингвистикой).

К научным понятиям и их системам предъявляется требование *логической релевантности*. В частности, термины, обозначающие эти понятия, должны удовлетворять логическому *закону тождества*, согласно которому, когда в процессе умозаключения речь идет о предмете *A*, то на протяжении всего этого процесса $A = A$. Ясно, что из логически нерелевантных «понятий» нельзя построить ясную и непротиворечивую теорию. Они не могут быть положены и в основу стандартизованных процедур – экспериментальных, психодиагностических и т. п.

В отличие от этого, от категорий логическая релевантность требуется в меньшей мере в связи с тем, что их назначение состоит в предметной, мировоззренческой и методологической ориентации *творческой* деятельности исследователей (теоретиков и экспериментаторов), разработчиков технологий и гуманитариев-практиков (практических психологов, педагогов, социальных работников и т. п.). Логические огрехи дискурса, содержащего характеристику и обсуждение категорий, более или менее компенсируются при этом интуицией деятеля, к которому этот дискурс обращён.

С учётом сказанного вернусь к затронутой в начале статьи теме понятийного хаоса в персонологии. Обращение к категориям как к единицам знания, принципиально отличающимся от научных понятий, позволяет отнестись к сложившейся ситуации спокойнее и вместе с тем наметить пути её улучшения.

Как указывалось выше, каждая категория характеризует некоторый аспект бытия; в частности, категория «личность» – индивида (человеческого или подобного ему) в контексте его отношений и

взаимодействий с социальной, культурной, духовной средой. Но сам этот аспект (как и аспекты бытия, отражаемые другими философскими и человековедческими категориями) многогранен и противоречив. Естественно, что разные дисциплины, а также философские и научные школы в своей трактовке категории «личность» сосредоточивают внимание на определённых гранях изучаемого аспекта бытия, на определённых сторонах присущих ему противоречий, абстрагируясь в большей или меньшей мере от иных граней и сторон. Не стоит лишь рассматривать свой подход как единственно правильный, считая, что только его представители знают, «что такое личность на самом деле». Вместо этого нужны конструктивные диалоги с приверженцами других подходов. В то же время не видно существенных содержательных препятствий к достижению консенсуса на метауровне в виде договорённости об аспекте бытия, соответствующем категории «личность»; препятствия лежат скорее в сфере индивидуальной психологии учёных и социальной психологии научных сообществ. Между тем, упомянутый консенсус открыл бы путь к распространению на персонологию стратегий универсализации представления знаний (см. [5]). Такие стратегии необходимы, прежде всего, для эффективного вовлечения в эту сферу современных информационных технологий.

Ориентация при этом на *категориальный метауровень* обладает тем преимуществом, что для универсализации представления знаний не требуется существенных прорывов в области человековедческой (в том числе персонологической) теории. Но это не исключает целесообразности попыток разработки, на основе продвижения в данной области, такой *содержательной* трактовки категории «личность», которая бы в максимальной степени учла конструктивные моменты разных существующих трактовок. Подобного рода попытка предпринята (см. [3]) в рамках подхода, привязывающего – с опорой на философские концепции Э.В. Ильенкова, В.С. Библера и др. – категорию «личность» к категории «культура». Говоря конкретнее, этот подход предполагает: а) рассмотрение человеческой культуры как совокупности составляющих бытия людей, включённых в их деятельность и используемых ими (сознательно или неосознанно) как для сохранения (и воспроизведения) её компонентов (целей, средств, способов, результатов и пр.), так и для их обновления (соответственно, выделяются *репродуктивная* и *творческая* стороны культуры); б) понимание категории «личность» как воплощающей бытие культуры (тракуемой указанным в п. «а» образом) в человеческом индивиду. Подчеркну существенность для рассматриваемого подхода: во-первых, рассмот-

рения человеческой культуры в единстве её модусов трёх типов: *всеобщего* (общечеловеческого); *особенных* (в том числе этнических, суперэтнических, субэтнических, а также профессиональных, гендерных, возрастных и пр.); *индивидуальных (личностных)*; во-вторых, рассмотрение упомянутого выше «бытия культуры в человеческом индивиде» в единстве: а) репродуктивной и творческой сторон культуры; б) культурных процессов, идущих в направлениях «от среды к индивиду» и «от индивида к среде». Благодаря этому концепции личности, акцентирующие ту или иную из упомянутых сторон культуры и направлений культурных процессов, вписываются в данный подход (если только не абсолютизируют избранные ими приоритеты). Таким образом, данный подход обладает *интегративным* потенциалом.

Этот подход к трактовке категории «личность» нашёл понятийную конкретизацию в определении личности как такого качества человеческого индивида, которое позволяет ему быть относительно автономным и индивидуально своеобразным субъектом культуры. («Качество» трактуется при этом, согласно [1], как такая характеристика того или иного предмета, которая отражает некоторое отношение между ним и другими предметами; *свойство*, в отличие от *качества*, – это характеристика предмета, рассматриваемая как присущая ему самому по себе.) Разные индивиды проявляют вышеуказанное, определяющее для личности, качество в разной мере – как и один индивид на разных этапах жизненного пути (см. [7]). С учётом сказанного, термин *личность* (англ. *personality*) корректнее относить именно к качеству, а не к целостному индивиду, лицу (англ. *person*), обладающему (в большей или меньшей мере) этим качеством. Любые более или менее устойчивые свойства индивида (лица), служащие средствами реализации упомянутого качества, можно считать компонентами личности как качества лица. Рассмотрение личности как качества, в разной степени сформировавшегося у разных индивидов, позволяет избегать непродуктивных дискуссий по поводу того, например, в каком возрасте ребёнок «становится личностью». Очерченный подход облегчает анализ зачаточных форм личности, выделяемых и в филогенезе, и в онтогенезе, в частности А.Ф. Лазурским и Л.С. Выготским.

Наряду с личностью как *интегративным* качеством лица рассматриваются его *парциальные* качества, в том числе его *способности*. Способность как качество лица отражает отношение не между ним и культурой в целом (как это имеет место для *личности*), а между лицом и какой-то сферой культуры, например – сферой определённой профессиональной деятельности и подготовки к её осуществлению.

В [3] показано также, что чёткость понятийной конкретизации категории «личность» можно повысить путём использования *системных представлений*, опирающихся на понятие *модели* как системы особого рода. Обладающий рядом преимуществ вариант такой конкретизации представлен в [4].

В [2], наряду с достоинствами двухуровневой модели категориально-понятийного аппарата человековедения, отмечен её недостаток, вытекающий из ограниченных возможностей, предоставляемых выбором всего лишь из двух альтернатив (*категория* либо *научное понятие*) для отображения сложной реальности (в данном случае реальности научно-теоретической деятельности). Как видно из текста настоящего сообщения, в нём на материале персонологии намечен путь к преодолению этого недостатка путём перехода к *модели категориально-понятийного аппарата, содержащей 4 уровня*, которые предварительно можно обозначить так: 1) категориальный метауровень; 2) категориальный содержательный уровень; 3) понятийный уровень (без явного использования системных представлений); 4) понятийный системный уровень.

Общий методологический **вывод** состоит в том, что совершенствование категориально-понятийного аппарата человековедения (в частности, персонологии) должно опираться на тщательный анализ структуры этого аппарата.

Литература

1. Ахлибининский Б.В., Храленко Н.И. Теория качества в науке и практике: методологический анализ. – Л.: Изд-во Ленингр. ун-та, 1989. – 200 с.
2. Балл Г.А. «Отношение» в контексте двухуровневой модели категориально-понятийного аппарата психологии // Мир психологии. – 2011. – № 4. – С. 39–53.
3. Балл Г.А., Мединцев В.А. Личность как модус культуры и как интегративное качество лица // Мир психологии. – 2010. – № 4. – С. 167–178.
4. Балл Г.А., Мединцев В.А. Понятие «личность» в контексте модельной трактовки культуры // Мир психологии. – 2012. – № 3. – С. 17–30.
5. Балл Г.А., Мединцев В.А. Стратегии универсализации представления человековедческих знаний // Россия: Тенденции и перспективы развития. Вып. 7. Ч. II. – М.: ИНИОН РАН, 2012. – С. 668–673.
6. Книгин А.Н. Учение о категориях: учеб. пособие для студ. философских факультетов. – Томск: Томский гос. ун-т, 2002. – 193 с.
7. Леонтьев Д.А. Очерк психологии личности. – М.: Смысл, 1997. – 64 с.
8. Мухина В.С. Личность: Мифы и реальность. – Екатеринбург: ИнтелФлай, 2007. – 1072 с.

**«ОТНОШЕНИЕ» КАК ИНВАРИАНТНАЯ КАТЕГОРИЯ
МЕТОДОЛОГИЧЕСКОГО КАТЕГОРИАЛЬНОГО АППАРАТА
ТЕОРИИ ЛИЧНОСТИ**

Д.Е. Барашева

*Севастопольский городской гуманитарный университет
(г. Севастополь, Украина)*

Теория личности в психологических исследованиях выделилась сравнительно недавно, и ее теоретико-методологическая база еще окончательно не оформилась, не выкристаллизовалась, хотя и определены наиболее убедительные общие направления исследований (психоанализ, бихевиоризм, социальный конструктивизм, гуманистический метод в западной психологии личности и психология отношений, психология развития, деятельностный подход, гуманистический метод, субъектный подход в отечественной теории личности).

Между тем, особую проблему представляет систематизация методологического категориального аппарата, причиной чего, вероятно, является молодой возраст психологии, в частности психологии личности, а следствием – разнообразные сложности в попытках систематизировать и классифицировать собранные научные знания в области теории личности.

В зарубежной психологии к наиболее удачным попыткам классификации западных теорий личности можно отнести академические труды Л. Хьелла и Д. Зиглера, К.С. Холла и Г. Линдсея (где выделяются общие теоретико-методологические основы), С. Мадди (предлагающий подход к классификации по критериям выделения ядра и периферии личности). В отечественной психологии обзоры теорий личности, как западных, так и отечественных, обычно даются либо в академическом контексте общей психологии (напр., С.Л. Рубинштейн, А. Маклаков), либо истории психологии (напр., М.Г. Ярошевский), заявлены также отдельные работы в области интерпретаций определенных теорий личности (напр., В.А. Аверин, С.Р. Немов, Т.В. Слотина); однако отдельного академического труда по теории личности или по основам теории личности не разработано.

Первую обоснованную попытку выделения и систематизации категорий психологического исследования относительно общего психологического методологического категориального аппарата дали

русские авторы А.В. Петровский и М.Г. Ярошевский в «Основах теоретической психологии» [1].

Категориальный методологический аппарат психологии «стоит на трех китах» – 1) базовых категориях (мотив, действие, отношение, переживание, образ), 2) метакатегориях (деятельность, общение, личность) и 3) объяснительных принципах (детерминизм, системность, развитие) [1].

В контексте теории личности проблемным моментом в представленном категориальном методологическом аппарате, на наш взгляд, является представление отношения в перечне базовых психологических категорий наряду с мотивом, действием, переживанием и образом. В подобном ряду данная категория сама себя исключает как инвариантная, поскольку определяет каждую из четырех других, как и их связь – и в плане методологическом, и в плане психологического содержания. Приведем пояснения.

Если мы оперируем термином «отношение» в контексте общегносеологическом, в смысле общих методологических терминов, обозначающих понятия познания, то отношение выражает характер расположения элементов определенной системы и их взаимозависимости, с одной стороны, и мысленное сопоставление объектов или сторон объекта, с другой. В контексте же частнопсихологическом термин «отношение» используется в связи с феноменом личности – как внутренняя эмоционально-волевая установка и внешнее выражение внутренней позиции субъекта. Соответственно, следует различать «отношение» как общее гносеологическое понятие и «отношение» как психологическое понятие.

Категория отношения выделяется из ряда базовых психологических категорий мотива, действия, переживания, образа на основании того, что она является начальным инвариантным условием их определения как категорий психологического познания и как психологического содержания, включенного в каждую из них.

Мотив как побуждение к деятельности определяется в отношениях связи потребности и того, на что она направлена, что может ее удовлетворить; т. е. мотив – это отношение потребности к объекту удовлетворения. Действие – это процессуальная связь (отношение) мотива и цели. Переживание, в наиболее абстрактном представлении, – это ключевой момент отражения в сознании, в той или иной степени ясности, связи психофизиологического и эмоционально-когнитивного. Образ в грубом приближении – это связь его составляющих, выводимых из других отношений; в контексте перцепции это

новообразование, формируемое в результате отношения связи сенсорной психофизиологической и когнитивно-эмоциональной составляющей; в контексте онтологического развития образ предполагает интериоризацию во внутренние структуры психики схем внешних действий с предметами, т. е. опять-таки отношения, связь.

В плане психологического содержания: мотив включает в себя отношение субъекта к объекту; действие выражает это отношение; в переживании испытывается отношение – актуальное состояние положения субъекта относительно объекта; образ содержит в себе некое знание-отношение (фактуальное, гипотетическое, абстрактное знание субъекта о себе, мире и себе в мире; знание-отношение – знание собственного отношения к себе, миру, себе в мире; знание-отношение знания-отношения – рефлексия-оценка субъектом переживаемых знаний-отношений).

Более того, категория отношения определяет и связь самих перечисленных базовых категорий. Мотив побуждает действие (мотив – причина действия), действие как следствие мотива – причина переживания, переживание как следствие действия становится причиной конструирования образа – ведет к его различению, формированию или трансформации, содержание образа становится причиной мотива – влияет на определение мотива, мотив как следствие распознавания и оценки образа причиняет действие – и т. д. по спирали причинно-следственной цепи.

Выделение психологических мета-категорий (деятельность, общение, личность) также задается инвариантной категорией отношения, отношения связи. Личность различается в отношениях (в совместной деятельности и в межличностном общении), данная категория относится к метапсихологическим наряду с деятельностью и общением, в которых она, собственно, формируется, с одной стороны, и на которые, участвуя в них, влияет, с другой, – она, одновременно, и причина деятельности и общения, и их следствие.

Личность – отношение субъекта к объекту, выражение в социальных условиях субъектного отношения человека к окружающему миру; деятельность и общение – формы отношения субъекта к объекту, формы выражения субъектного отношения человека к окружающему миру, способы установления субъектом связи с миром и познания себя и мира, средство идентификации – разворачивания внутреннего содержания и свертывания воспринимаемого извне содержания. Каждая из мета-категорий отдельно и все три совместно определяются на основании категорий отношения связи.

Категория отношения обуславливает также определение объяснительных принципов психологии (детерминизм, системность, развитие) как одной из составляющих психологического категориального методологического аппарата.

Понятие детерминизма означает «закономерную и необходимую зависимость психических явлений от порождающих их факторов» [1, с. 99] – причинно-следственные отношения явлений и факторов.

Развитие также подразумевает отношения связи – причинно-следственной и взаимозависимой. Это динамический процесс причинно-следственных пространственно-временных непрерывных и взаимосвязанных изменений, преобразований субъекта (трансформация индивида в личность) в отношениях связи множества выраженных (прошлых, свершившихся), выражаемых здесь и сейчас (настоящих, актуальных, свершаемых) и гипотетических, вероятностных (будущих, предполагаемых) «я», тождественных соответствующему конкретному субъекту деятельности.

Содержание принципа системности (психическое явление «рассматривается как система, не сводимая к сумме своих элементов, обладающая структурой, а свойства элемента определяются его местом в структуре» [1, с. 363]) также подразумевает отношения составляющих структуру личности единиц – отношения, которые обуславливают динамические особенности работы системы.

В результате «отношение», по нашему мнению, должно занять место инвариантной психологической методологической категории, обуславливающей выделение: 1) базовых категорий – мотива, действия, переживания, образа; 2) мета-категорий – деятельности, общения, личности; 3) объяснительных принципов – детерминизма, организации, развития.

В теории личности категория отношения определяет связь базовых психологических категорий, что, в свою очередь, выражается в личности, которая выявляется в социальных условиях взаимодействия, и на формирование, становление и развитие которой влияет, с одной стороны, внутренняя психическая организация и, с другой, организация окружающих условий.

Подобная систематизация категориального аппарата (более-менее нейтральная, абстрагированная от особенностей частных случаев теорий личности), на наш взгляд, может служить базой, отправной точкой для организации научных исследовательских знаний в конкретную теорию личности, с одной стороны, и способствовать выявлению принципиальных сходств и различий теорий, с другой.

Литература

1. *Петровский А.В., Ярошевский М.Г.* Основы теоретической психологии. М.: ИНФРА-М, 1998. – URL: <http://psylib.org.ua/books/petya01/index.htm>.

ДИАГНОСТИКА И МОНИТОРИНГ ОДАРЕННОСТИ, ИНТЕЛЛЕКТА, ТВОРЧЕСКОСТИ И МОТИВАЦИИ УЧАЩИХСЯ

Н.В. Маркуш

*МБОУ «Кизнерская средняя школа № 1»
(п. Кизнер, Удмуртская Республика, Россия)*

Человеческое мышление, способность к творчеству – величайший дар природы. Очень важно отметить сразу, что даром этим природа отмечает каждого человека. Но также очевидна и мысль о том, что свои дары природа поровну не делит и кого-то награждает больше, а кого-то меньше. Одаренным же принято называть того, чей дар явно превосходит некие средние возможности, способности большинства. Необходимость выявления одаренных детей является следствием очевидного факта, что круг подлинно одаренных детей, составляющих главный интеллектуальный потенциал общества, отличается крайней немногочисленностью. Главной целью диагностики одаренности является выявление одаренных детей для того, чтобы создать условия для наиболее полного раскрытия их способностей и талантов.

Задачи диагностики одаренности в образовательных учреждениях включают не только выявление одаренных детей и их особенностей, но и выяснение роли обучения в развитии разных видов одаренности. Иначе говоря, диагностика одаренности, с одной стороны, нацелена на выявление детей, для развития потенциала которых необходимы особые условия обучения, а с другой – призвана определить тех из них, кому предназначена та или иная программа и кому она принесет наибольшую пользу. Таким образом, стратегия и методы выявления одаренных детей определяются также (помимо теории) и теми конкретными задачами, которые ставит перед диагностикой образование: отбор одаренных детей для специального обучения; прослеживание развития одаренных детей в разных условиях; оценка эффективности программ обучения; профориентация; индивидуальная психологическая помощь. Многие одаренные дети обладают несколькими видами способностей, например, гуманитарными и музыкальными, артистическими и лидерскими и др.

Для решения каждой задачи используется комплекс методов получения информации о ребенке: наблюдение за ребенком, беседа с ребенком, его родителями и учителями (с использованием опросников, анкет, рейтинговых шкал), анализ успеваемости и внешкольных достижений, психологическое обследование (с помощью психометрических тестов в том числе).

Общая схема основных этапов и методов комплексной диагностики одаренности представляется следующим образом:

1. Запрос учителя или воспитателя ГПД на выявление одаренного ребенка.

2. Выявление проявлений одаренности учащегося, особенностей познавательного стиля, интересов, мотивации (совместная работа учителя, воспитателя, психолога).

3. Изучение условий и истории развития учащегося в семье, начиная с раннего детства, его интересов, увлечений (совместная работа родителей, психолога и учителя).

4. Самооценка способностей, мотивации, интересов, успехов и др. (с помощью опросников, перечней, самоотчетов, интервью, собеседования). Сведения об интересах, увлечениях, особенностях мотивации и личности, проблемах общения и обучения.

5. Оценка работ (экзаменационных в том числе), достижений, школьной успеваемости (зам.директора по научно-методической или учебно-воспитательной работе, психолог, учителя).

6. Психологическое тестирование (комплексная диагностика).

Проведение мониторинга интеллектуального развития учащихся является одним из направлений в реализации опытно-экспериментальной работы по выявлению и развитию интеллектуальных и творческих способностей одаренных детей в условиях инновационной школы. В рамках работы в таком направлении создается информационный банк данных, благодаря которому имеется возможность отслеживать динамику развития интеллектуальных и творческих способностей учащихся и оказывать эффективное влияние на процесс обучения и воспитания в гимназии.

К психологическому мониторингу предъявляются особые требования: во-первых, мониторинг должен давать полную информацию, как о процессе психического развития, так и об изменениях в личности детей, происходящих в результате обучения; во-вторых, мониторинг, как и любая диагностика, должен отвечать требованиям объективности и надежности информации, а для этого должны использоваться стандартизованные, нормированные диагностические методи-

ки; результаты тестирования следует подвергать математической обработке и квалифицированной интерпретации; в-третьих, психологический мониторинг, вероятно, в том случае выполнит свою функцию, если диагностическая информация будет поступать всем заинтересованным лицам оперативно, с пояснениями и рекомендациями и не во вред личности ученика.

На первом этапе мониторинга предполагает психолого-диагностическое обеспечение преемственности в системе «детский сад – начальная школа». Психологическая служба образовательного учреждения в настоящее время использует надежные методы тестирования психологической готовности к школьному обучению, так как ее недостаточный уровень является наиболее частой причиной нарушения успеваемости и адаптации в школе. В школе функционирует «Школа будущего первоклассника», работа которой сопровождается психологической службой. Для оптимального психолого-диагностического обеспечения преемственности в начальной школе проводится сбор информации о состоянии подготовленности детей к обучению, систематизация информации для дальнейшего использования, выработка основных подходов к анализу и обобщению результатов проведенных исследований. При наличии достоверной информации об уровне готовности детей к школе имеется возможность отслеживать результаты диагностики на протяжении ряда лет, делать выводы об их динамике, прогнозировать успешность обучения ребят в каждой параллели. В дополнение к первому этапу мониторинга интеллектуального развития используется диагностика мотивации и адаптации к школе.

Создание первоклассникам условий, адекватных их уровню психического развития, путем организации в школе дифференцированного обучения и формирования в каждом классе благоприятного психологического климата. Адаптация учебной программы, нагрузки, образовательных технологий к возрастным и индивидуально-личностным возможностям и потребностям учеников.

На втором этапе мониторинг проводится при переходе учащихся из начальной школы в среднее звено, сведения о котором позволяют учителям расширить границы применения результатов диагностики, систематически отслеживать результаты интеллектуального развития на протяжении ряда лет, а также сравнивать имеющуюся информацию с результатами обученности школьников.

Третий этап мониторинга – это диагностика интеллектуального развития, выявление преобладающего типа мышления, профессиональных интересов и склонностей выпускников (9, 11 кл.). Отличи-

тельной особенностью разработанной программы является то, что диагностика интеллектуального потенциала школьника рассматривается в контексте с его профпригодностью. Для учащихся разработан курс «Мои профессиональные намерения». Практические занятия, тренинги, рекомендации, составленные с учетом результатов тестирования, способствуют выбору профессиональной деятельности, в которой, согласно прогнозу, каждый ученик может быть наиболее успешным.

Обеспечение преемственности в системе «среднее звено – старшее звено» направлено на повышение качества довузовской подготовки. Условиями для самореализации учащихся служат многочисленные конкурсы, олимпиады, викторины. В практику работы школы вводится создание информационного банка достижений учащихся, благодаря которому можно будет отследить динамику развития творческих дарований школьников.

Психологический мониторинг интеллектуального развития учащихся представляет комплексное использование диагностических методов, включенных в образовательный процесс школы с целью повышения его эффективности и оказания помощи выпускникам при выборе жизненного пути.

Являясь средством для усиления обратной связи между процессом становления личности и процессом получения знаний, умений, навыков, предусмотренных школьной программой, мониторинг имеет комплексное назначение, он позволяет: осуществлять контроль над динамикой интеллектуального развития детей и своевременное исправление отклонений; определять содержание программы работы с ребенком или группой учащихся с целью создания оптимальных условий развития; проверять эффективность психопрофилактической работы; проводить научный анализ методов воспитания и обучения; разрабатывать рекомендации участникам педагогического процесса; совершенствовать пути гуманизации и дифференциации образования.

Таким образом, мониторинг интеллектуального развития представляет систему диагностических процедур, проводимых в различные возрастные периоды учащихся с целью обеспечения преемственности и управления качеством образования. Долгосрочные наблюдения и контроль за количественными и качественными характеристиками психического развития детей способствуют составлению прогноза возможных изменений в познавательной деятельности школьников.

ЖИЗНЕННЫЙ МИР ЛИЧНОСТИ: ОСНОВАНИЕ СУБЪЕКТИВНОСТИ

Т.А. Росийчук

*Институт психологии им. Г.С. Костюка
Национальной академии педагогических наук Украины
(г. Киев, Украина)*

Концепция жизненного мира берет начало из феноменологии Э. Гуссерля. Зачем Гуссерлю, поставившему перед собой сверхзадачу преобразования всей науки и утверждения философии как квинтэссенции человеческой рациональности, понадобилось акцентировать внимание на том, что существует обыденный мир человеческого существования, естественная среда обитания человека во всей полноте его устремлений, переживаний, ценностных ориентаций? Во-первых, потому, что, осуществляя философскую критику науки как области человеческой деятельности, философ увидел, что она зиждется на противопоставлении человека и бытия, которое позволяет накидывать объективизирующую сеть на разные проявления бытия, последовательно отвлекаясь от того, что оно не только познаваемо, но еще и обитаемо. Это значит, что в мире науки нет места тому, благодаря чему она вообще возможна, – человеческой субъективности со всем богатством ее индивидуальных и коллективных «духовных форм». Во-вторых, выяснилось, что никакая наука, не исключая направленных на изучение субъективного психологии и философии, еще не сделала своей темой этот «преданный» мир феноменов субъективной жизни, и потому они остаются все еще нераспознанными, «анонимными», хотя их значение настолько же велико, насколько и считается само собой разумеющимся их существование. Универсальными наука и философия, по Гуссерлю, могут стать лишь тогда, когда эта сфера бытия субъекта будет отрефлексирована как главное условие всякой человеческой деятельности, а систематический анализ ее опосредствующей роли в ней, как и изучение самого жизненного мира как результата активности смысло- и формообразующей субъективности (самообъективирующейся субъективности), дополняют до искомого целого наше знание о мире и о себе [2].

Принципиально отличная от современной ему натуралистической психологии программа феноменологической психологии Э. Гуссерля состояла в исследовании феноменов субъективности, порожд-

дающих мир смыслов, разнообразие форм деятельности и культуры, что, как будто, вполне соответствует тому пути, который в действительности прошла современная психология. Во всяком случае, с момента осознания особого статуса наук о человеке в их смысловом и историческом измерении, она стремилась к тому, чтобы раскрыть закономерности бытия и становления субъекта, или хотя бы держала такое стремление в качестве идеала. Таким образом, сегодня в сфере психологии во всем ее теоретическом многообразии есть области, предметно совпадающие с абрисом жизненного мира, данного Э. Гуссерлем. В то же время программа исследований сферы субъективного далеко не выполнена, а, скорее, более-менее прояснены основные проблемные направления таких исследований. За прошедшее столетие в развитии наук о человеке понятие «жизненный мир» снова оказалось востребованным, причем та идейная трансформация, которую оно претерпело, отвечает степени разработки и конкретизации проблемы субъекта в гуманитарных науках. Так в социальной философской теории Ю. Хабермаса понятие «жизненный мир» используется уже не для обозначения всего пространства действия субъективного как полагающего мир человека, явления его опыта и деятельности, а специализируется для обозначения сферы приватного и интимного, что дает человеку ощущение присутствия в мире: язык как картина (круг) мира в смысле В. Гумбольдта, традиции, которые составляют его быт, система значимых коммуникативных связей – родство, дружба, соседство и т. д. «Жизненные миры» – это множественные образования в мире социальной коммуникации, которые опосредствуют все социальные взаимодействия человека. И уже здесь, на почве этого, более конкретно заданного понимания жизненного мира, внутри него самого, проводится та граница, то различие между субъективностью и объектным, инструментальным отношением к миру, которое у Гуссерля имело еще позитивное значение, поскольку его программа обращения к субъективности включала в себя рефлексию о ней как принципиальном условии деятельности, созидающей мир во всем его многообразии. Но с распространением технократического сознания и расширением влияния государства и экономики на частную жизнь, такое различие уже несет в себе негативную окраску, ведь речь идет о том, что наступило время, когда продукты «объективации субъективного» обернулись против жизненного мира индивида, стали оказывать все возрастающее давление на него, что привело к «психосоциальному обнищанию», отчуждению от самого себя, а значит, к разрушению самой субъективности человека [3].

Симптоматично, что именно в контексте диагностированной Хабермасом ситуации разрушения сферы субъективного в современном мире, представление о «жизненном мире» вызвало живой отклик в психологии, которая непосредственно сталкивается с результатами такого искажения прежде всего в картине развития человека, обнаруживая его действие с самых «низов» формирования его психосферы. В свете этого приходится признать, что феноменологический подход в психологии к описанию субъективности не отвечает этим новым вызовам, но должен быть существенно дополнен экологическим подходом, в котором главное – стремление сохранить тот комплекс психофизиологических, культурных, социальных, творческих условий существования «жизненного мира», которые способствуют сохранности сферы субъективного, осуществляя своего рода прививку против разрушающего ее действия цивилизации. Речь здесь идет не столько о недостаточном уровне владения обществом психологической культурой как залогом выживания в современных условиях (подобно тому, как жизненно важной для человечества оказалась культура гигиены), сколько о том, что в самой психологии эта ситуация ощущается в виде дефицита средств анализа субъективности, дефицита понимания путей ее возникновения и становления именно потому, что, как говорил Гуссерль, она всегда подразумевалась, существовала «предзаданно», служа главным условием исследования всех закономерностей развития и формирования каждой из ее составляющих, исследуемых в логике психологического анализа по отдельности. Однако, целое, как известно, существует по своим законам. Не случайно обращение психологии к понятию «жизненный мир», в котором нельзя не увидеть переключки или даже просто возвращения к разработанному Л.С. Выготским подходу к личности. Как целое, как вершинный синтез всех своих разноразличных психологических составляющих, личность, по Выготскому, существует в единстве со средой, проявляя себя через переживание этого единства. «По букве» работ Выготского, психологи вполне освоили анализ социальной ситуации развития, приняли типологически-описательный подход к возрастной периодизации, предложенный им. Продуктивен и типологический подход к типам кризисных ситуаций в соответствии с типологическим анализом жизненных миров, осуществленный Ф.Е. Василюком («Психология переживания»). «По духу» – то, к чему стремился сам Выготский, ставя перед собой в «Психологии искусства» задачу понять, как научно решить вопрос о воздействии произведения искусства на человека через его переживание, в чем он видел реальную силу преобразования человеческого духа, – не успева-

ет получить дальнейшего последовательного развития, хотя, как мы знаем, в конце его научного пути тема переживания с новой смысловой наполненностью возвращается в «Проблеме возраста». И в современной психологии все еще не реализован систематический подход к человеку как создающему и переживающему события собственного развития – в диалоге с другим человеком, с произведением культуры, с его автором, с природой, с традицией, с самой собой – «внутри» того, что он чувствует «своим», в своем жизненном мире.

Продолжение этой экзистенциальной направленности психологических идей Л.С. Выготского можно увидеть во все более углубляющемся интересе философов и психологов к такому образу, способу понимания развития и бытия личности, в котором на передний план выходит ее самодетерминация, ее собственные усилия по «выходу за свои пределы» в событиях развития и переживании такого рода событий (В.С. Библер, В.А. Петровский, Д.А. Леонтьев). Именно этот тип развития несет в себе потенциал здоровой сопротивляемости жизненного мира личности напору техногенной цивилизации и всевозможным внешним манипуляциям. Можно утверждать, что первый этап, этап синхронного феноменологического описания и анализа сущности экзистенции личности в режиме самоопределения уже осуществлен – что само по себе важно, но все же недостаточно для психологии. Научное моделирование пространства для осуществления развития по типу «*causa sui*» (причина самого себя) составляет, пожалуй, самую сложную задачу, поскольку она все еще вынужденно решается на уровне проектирования и является, преимущественно, воображаемой ситуацией для психологии образования, что очерчивает проблемы «жизненного мира» самой психологии.

Таким образом, жизненный мир в психологическом анализе проявляет себя как единство личности и среды, служащее основанием для возникновения и «переживающего» становления субъективности, но это такое основание, которое должно все время подтверждаться самостоятельной деятельностью субъекта, порождаться ею, изобретаться, совершенствоваться. Его можно помыслить как произведение субъекта, воплощение его как личности, и потому задача психологии состоит не в том, чтобы сохранить жизненный мир личности в неприкосновенности от внешних влияний, а в том, чтобы создать условия, чтобы он существовал, исходя из собственных предпосылок, что возможно лишь тогда, когда субъект способен к самоопределению.

Обратимся к конкретной области психологических исследований речевого развития, которую мы считаем наиболее значимой

в контексте конфликта жизненного мира и, обобщенно говоря, цивилизации, и поэтому – наиболее перспективной в плане реализации возможности психологии моделировать условия, при которых речевое развитие в ходе обучения будет одновременно развитием личности, ее субъектных свойств. Традиционно речевое развитие, приобщение становящейся личности к культуре литературного языка было одним из важнейших источников становления субъектности человека. Именно литература в течение многих веков была полем экспериментации, аккумулировавшим и переосмысливающим опыт обретения человеком субъектных свойств. Дефицит этих «субъектообразующих» стал особенно заметен на фоне агрессивного вытеснения новыми средствами электронной массовой коммуникации вошедших в традицию с возникновением «книжной культуры» способов трансляции психологического уклада человека. Онлайн-существование оставляет все меньше места для переживания себя как отдельной, самостоятельной индивидуальности, что оборачивается новыми видами переживаний и фрустраций, незащищенностью перед лицом анонимных манипулятивных стратегий общения. При незащищенности и психологической неопределенности «внутри» эта нацеленная на сверх-овнешнюю коммуникацию психологическая организация в крайних случаях приводит к тяжелым не-виртуальным последствиям, вплоть до суицида. Подобного рода инволюционные явления неизбежны в случае нарушения процесса трансляции совокупности культурных практик, связанных с самовоспитанием и самовосприятием субъекта, с развитием культуры внешнего и внутреннего диалога. Они определяют упрощение жизненного мира, который, в соответствии с типологией Ф.Е. Василюка, стремится в пределе стать «внешне легким и внутренне простым» [1]. Такая девальвация субъекта поддерживается во многом состоянием образовательных институтов. Поэтому так важен поворот психологии к анализу и исследованию того, как в процессе овладения чтением и письмом как культурными практиками, представляющими важный этап речевого развития, возникают и складываются субъектные свойства человека, и что за условия способствуют или препятствуют обретению с речевыми умениями новых личностных измерений. Этим определяется, во-первых, возможность человека понимать себя (прямо пропорциональная пониманию другого), используя выработанные в культуре эстетические возможности и средства автокоммуникации (эстетическое познание субъект-субъектной структуры общения как основы субъектности). А во-вторых, от этого зависит развитие высших рефлексивных форм мышления (познание субъект-объектной

структуры мышления сквозь призму диалогии субъект-субъектного отношения, мотивирующего и организующего познание). Оба указанных направления становления субъектности следует рассмотреть как полноправные составляющие речевого развития, в особенности развития письменной речи, когда она оформляется в полноценную текстовую деятельность (практика понимания и производства текстов), во всей полноте ее психологических и культурно-исторических аспектов.

Очевидно, что система образования играет фундаментальную роль в творческом самоопределении субъекта, и потому конфликты цивилизации и жизненного мира личности в рамках психологии могут быть осмыслены как отставание сферы образования от реальных возможностей самостоятельного развития личности.

Литература

1. *Василюк Ф.Е.* Психология переживания. – М.: Изд-во Моск. ун-та, 1984. – 202 с.
2. *Гуссерль Э.* Кризис европейских наук и трансцендентальная феноменология / пер с нем. // Логос. – 2002. – № 1 (32).
3. История философии: Запад-Россия-Восток. В 4 кн. Кн. 4. Философия XX в. – 2-е изд. – М.: «Греко-латинский кабинет» Ю.А. Шичалина, 2000. – 448 с.

«ДЕЛО ЖИЗНИ»: ТЕОРЕТИЧЕСКИЙ И МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЙ АСПЕКТЫ НАУЧНОГО ПОНЯТИЯ

А.А. Ткаченко

*Кировоградский институт регионального управления и экономики
(г. Кировоград, Украина)*

Теоретический аспект основан на определении первопричины жизни личности. Вполне очевидным является факт «присутствия души» в личности, без которого она потеряла бы всякий смысл. Попытка теоретического обоснования этого утверждения привела нас к необходимости введения научного понятия «дело жизни», характеризующего первопричину жизни личности, изначально связанную с человеческой душой. В этом мы отталкивались от концепций романтической трактовки личности как некоего идеала, недостижимого для рационального научного изучения [2], интегративности личности, предусматривающей ее исследование в рамках научного дискурса при

условии наличия научного мышления с использованием соответствующих понятий и методов [8], а также представления о личности как об «индивидуальном иррациональном объекте», предусматривающем стремление к достижению высшего предназначения человека, заключающегося в необратимом увеличении массива активного разума [5].

В итоге понятие дело жизни (ДЖ) (англ. *cause life*, лат. *causa vita*), рассматриваемое как первопричина жизни личности (англ. *original cause of the life of the personality*, лат. *initium causa et vita et personalitas*) понимается следующим образом. Под первопричиной понимаем то, без чего человеческая жизнь теряет всякий смысл, что является источником творения оригинала жизни личности и воплощается в ее стремлении к достижению высшего предназначения. «Высшее предназначение» здесь понимается как некая целостность, рассматриваемая как триединство Идеала личности, Методологии его достижения и Практики реализации данной методологии. Жизнь понимается как экзистенция личности, реализующей саму человеческую сущность в стремлении к достижению высшего предназначения, воплощаясь в модусах культуры, как «присутствие души». Личность рассматривается в контексте интегративно-личностного подхода в психологии [8], включающая «деложизненную личность» и «лицо». Деложизненная личность является медиатором, связывающим реальное лицо с его Идеалом. Лицо рассматривается как воплощение культуры в человеческом индивиде и как компоненты культуры, которые появляются в личном модусе и могут воплощаться в более масштабных модусах социально значимого творчества.

Принимая как сущность понятия «дело жизни» первопричину жизни человеческой личности, определяем такие основные признаки ее существования: *стремление личности к достижению высшего предназначения*, функционирующее как триединство ДЖ-личности, ДЖ-методологии и ДЖ-практики. Это наиболее сложная характеристика, отражающая те высшие ценности, к которым человек всегда должен стремиться, что порождает само это стремление, создает человека в его сущности, без чего его нет как такового; *реализация смысла жизни* и наполнение разума – это наиболее общая характеристика, вытекающая из теории смысла жизни и предполагающая ее дальнейшее развитие; *формирование самоактуализирующейся личности* как реализующей ДЖ. Здесь предполагается дальнейшее развитие теории самоактуализирующейся личности А. Маслоу; *авторство своей жизни*, проявляющееся в творении оригинала собственной жизни, когда можно говорить о субъектности как самопричинности личности, ориентированной на

достижение Идеала (по В.А. Петровскому); *праксис души*, проявляющийся как «присутствие души» в личности и ее жизни, как поступок, определяющий механизм творения духовного продукта и реализации ДЖ; *главная жизненная задача*, что позволяет рассматривать ДЖ в контексте психолого-педагогической категории «задача».

Методологический аспект основан на идее «духовной вертикали». В.П. Зинченко представляет развитие сознания человека как «подъем по духовной вертикали», структурно включающей бытийный, рефлексивный и духовный слои, взаимодействие которых выглядит как противоположно направленные процессы субъективации объективного и объективации субъективного. Бытийный слой образуют взаимодействующие биодинамическая ткань действия и чувственная ткань образа; рефлексивный – взаимодействующие значения и смыслы; духовный – взаимодействующие Я-Ты (Другой). Тогда развитие сознания рассматривается как гетерогенез в виде единого синхронистического акта [3].

В.Э. Чудновский выделяет два измерения смысла жизни: «горизонтальное» и «вертикальное», где первое проявляется в отношении к жизни как к целостному смысловому пространству, а второе позволяет человеку занять позицию над своей индивидуальной жизнью вообще и обусловлено нормами общечеловеческой нравственности, религиозных догматов, родовых традиций и т. д. Такая смысловая вертикаль как бы формирует двуединство смысла жизни Я и мира. В качестве важнейшего психологического механизма выстраивания смысловой вертикали В.Э. Чудновский видит феномен совести как внутреннюю суть человека, существующую одновременно в нем и вне его и помогающую ему решать проблемы, связанные со смыслом жизни. Горизонтальное и вертикальное измерения существуют параллельно во взаимодействии. Обращение к прошлому и создание модели будущей жизни является неотъемлемой составляющей процесса «строительства» смысловой вертикали, как это происходило на разных этапах недавнего советского прошлого [7].

В своих исследованиях в данном направлении, обобщенных в монографии [6], мы пришли к тому, что в современной науке заслуживает внимания постановка этой проблемы в контексте непрерывности наполнения Разума, что нами рассматривается как постижение и творение Смысла. Такой аксиологический ориентир развития человека в культурно-историческом процессе, направленном в будущее, наиболее целостно мы наблюдаем в философии в контексте принципа «всеединства» (по Вл. Соловьеву), а также в психологии в контексте

понимания «духовной вертикали» (по В.П. Зинченко) и «смысловой вертикали» (по В.Э. Чудновскому). В общепсихологическом понимании, наполнение Разума можно считать смысловым процессом, который функционирует как «...смыслопостижение-одухотворение-смыслотворение...». Это мы рассматриваем как универсальный механизм личностной реализации ДЖ, функционирующий как целостное образование, где нет основных и второстепенных составляющих. Это сверхсложный процесс, который охватывает как высшие сферы духовного мира человеческой природы, так и реальный мир существования личности. Все его составляющие функционируют одновременно с доминированием одного из них в зависимости от ситуации. Он необходимо предусматривает существование высшего предназначения человека, в котором мы выделяем такие три элемента: 1) **идеальное лицо** – рассматривается нами как индивидуальная составляющая *высшего смысла* (в понимании В. Франкла), который олицетворяется в виде *Person* как духовное Я; 2) **методологию** формирования такого лица – рассматривается нами как *способ смыслопостижения и смыслотворения*; 3) **практику** реализации методологии – рассматривается нами как *одухотворение*, которое осуществляется благодаря поступковому действию.

Соответствующее бытие человека рассматривается как ДЖ-формат, который проявляется как динамическое (процессуальное) и структурное (субстанциональное) образование. Динамическое проявление ДЖ-формата представляет собой бесконечный спиралевидный процесс наполнения смысла, существующий на всех уровнях бытия, сущностным ядром которого является *смыслопостижение-одухотворение-смыслотворение*. Структурное проявление ДЖ-формата представляет собой универсальную структуру на дорефлексивном, рефлексивном и духовном уровнях, которые сопоставимы соответственно с бытийным, рефлексивным и духовным слоями развития сознания, обозначенными В.П. Зинченко. При этом, дорефлексивный и духовный уровни существуют в разных измерениях, а благодаря рефлексивному они соединяются на основе ДЖ-личности, осуществляющей отношения человека с материальным и духовным мирами. Из этих позиций мы рассматриваем авторскую концепцию ДЖ-личности в контексте радиогуманистического и интегративно-личностного подходов, предложенных Г.А. Баллом [1; 8]. Здесь радиогуманизм в самом широком смысле понимается как признание высшей ценности разума как одной из сторон гуманизма, а интеллектуальная культура рассматривается как одно из важнейших достояний человечества, что в мето-

логии человекотворения требует максимального использования этого богатства в гармоничном взаимодействии с другими составляющими культуры. В контексте основных характеристик интегративно-личностного подхода мы выделяем возможность говорить в научно-психологическом дискурсе о человеке «таким, каким он должен быть» благодаря психологическому анализу личностных идеалов путем интеграции методологического и онтологического аспектов лица. Лицо рассматривается как воплощение культуры в человеческом индивиде и как компоненты культуры, которые появляются сначала в личном модусе, а впоследствии могут воплощаться в более масштабных модусах в материальных и идеальных формах социальной памяти и социально значимого творчества. Обозначается четкое различие понятий *личность* (англ. *personality*), которое характеризует определенное системное качество индивида, и *лицо* (англ. *person*) как характеристики индивида, имеющего такое системное качество. Считается, что любые свойства лица, которые служат средствами реализации функций субъекта культуры, можно считать компонентами (качествами) личности как системного качества лица. Существенным является то, что указанные свойства проявляются по-разному – в зависимости от направленности лица. К тому же, отмечается относительность отличия между свойствами и качествами, а также то, что осознание лица как целого является *методологическим идеалом*, который, будучи недостижимым в абсолютном измерении, направляет теоретический и эмпирический поиск. В нашем подходе ДЖ-личность рассматривается в соотношении с феноменом Идеального лица.

Тогда можно сказать, что ДЖ-вертикаль – это субстанционально-процессуальное образование, выполняющее роль медиатора, связывающего реальное лицо с его идеалом. Энергетической основой медиаторов может служить их деятельная (в широком понимании) природа. Энергия в медиаторах в целом прирастает за счет разницы потенциалов между объективной и субъективной составляющими, онтологического и феноменологического планов путем осмысления сделанного (совершенного) на основе поступкового механизма как двигателя духовной жизни. Энергия поступка трансформируется в энергию личности, которая направляется на осуществление новых поступков. Таким образом, лицо накапливает «смысловую энергию», расширяет сознание и приближается к своему Идеалу. Такое образование в каждый момент времени и месте пространства существует одновременно как ДЖ-формат, соответствующий текущему идеалу, и смысловое наполнение, соответствующее реальной жизни, с поступ-

ковым механизмом функционирования. ДЖ-вертикаль формируется на основе принципа «медиационности», который мы понимаем как соединение несоединимого в рамках ДЖ-формата, включая крайние инверсионные позиции (реальное и Идеальное лицо). Тогда в ДЖ-вертикали горизонтальное измерение можно рассматривать как «смыслопостижение», а вертикальное как «смыслотворение». Эти измерения функционируют благодаря «одухотворению» как поступку в т. н. «поле правды», представляющем собой семиосферу, построенную на принципах психотерапевтического дискурса [4].

Таким образом, на основании вышеизложенного приходим к тому, что ДЖ-вертикаль функционирует благодаря методологическому субъект-объектному и объект-субъектному механизмам в функции личностной реализации ДЖ на дорефлексивном, рефлексивном и духовном уровнях. На *дорефлексивном* уровне, как этапе подготовки к реализации ДЖ, реальное лицо субъективируется в функции «подготовки» к реализации ДЖ. Это объективирует реальное лицо в функции ДЖ-личности как свойстве подготовки к реализации ДЖ. На *рефлексивном* уровне, как этапе «попадания» и «удержания» в ДЖ, реальное лицо субъективируется в функции ДЖ-личности как свойстве готовности к реализации ДЖ «для себя». Это объективирует Идеальное лицо в функции ДЖ-личности как качестве реализации ДЖ «для себя». На *духовном* уровне, как этапе «реализации» ДЖ, субъективируется Идеальное лицо в функции ДЖ-личности как качестве реализации ДЖ «для другого». Это объективирует Идеальное лицо как совершенный духовный продукт, наполненный высшим смыслом.

Литература

1. *Балл Г.А.* Психология в рациогуманистической перспективе: избранные работы. – Киев: Основа, 2006. – С. 213.
2. *Зинченко В.П.* Размышления о душе и ее воспитании (Час Души) // Вопросы философии. – 2002. – № 2. – С. 125.
3. *Зинченко В.П.* Сознание как предмет и дело психологии // Методология и история психологии. – 2006. – Т. 1. – Вып. 1. – С. 207–231.
4. *Калина Н.Ф.* Основы психоанализа. – М: Рефл-бук; Киев: Ваклер, 2001. – 352 с. – (Серия «Образовательная библиотека»).
5. *Острецов И.* Введение в философию ненасильственного развития: монография. – Ростов н/Д: Комплекс, 2002. – 231 с.
6. *Ткаченко А.А.* Дело жизни: достижение личностью высшего предназначения: монография. – Кировоград: Поліграф-Терція: КИРУЭ, 2010. – 288 с.
7. *Чудновский В.Э.* Смысловая вертикаль человеческой жизни // Психологические проблемы смысла жизни и акме: электронный сборник материалов

- XVII симпозиума / под ред. Г.А. Вайзер, Н.В. Кисельниковой, Т.А. Поповой – М.: ФГНУ «Психологический Институт РАО», 2012. – С. 11–25. – URL: <http://www.pirao.ru/ru/scilife/mpirao>.
8. Интегративно-особистісний підхід у психологічній науці та практиці: монографія / [Г.О. Балл, О.В. Губенко, О.В. Завгородня та ін.]; за ред. Г.О. Балла. – Кіровоград: Імекс-ЛТД, 2012. – 206 с.

МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ИССЛЕДОВАНИЯ ЛИЧНОСТИ В КОНТЕКСТЕ ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ ГЕРМЕНЕВТИКИ

Н.В. Чепелева

*Институт психологии им. Г.С. Костюка
Национальной академии педагогических наук Украины
(г. Киев, Украина)*

Важнейшей характеристикой современного состояния гуманитарного знания является переход его на постнеклассический этап развития. Это касается и психологии, в частности психологической герменевтики, изучающей процессы понимания и интерпретации социокультурного и личного опыта, а также их влияние на развитие личности. В связи с этим требует более подробного анализа проблема личности с учетом смены методологических ориентиров и недостаточным исследованием указанной проблемы в контексте психологической герменевтики.

Постнеклассическая психология опирается на гуманитарную парадигму, рассматривающую личность не как природный объект, а как культурный объект, как произведение. При этом человек рассматривается как укорененный в мире культуры, с которым он взаимодействует и из которого себя строит. Ключевым для постнеклассической психологии является также рассмотрение личности как творца собственной жизни, активного субъекта, не столько формируемого извне или изнутри заранее заложенными программами, сколько как самосозидающего, самодетерминированного.

Таким образом, постнеклассическая психология настаивает на невозможности изучения человека изолированно от контекстов его жизнедеятельности, считая наиболее актуальными проблемами современной психологии жизненный путь, стиль жизни, жизненные стратегии, цели и смысл жизни личности. При этом указанные феномены изучаются не изолированно, а в соответствии с социальным

и культурным контекстом, в котором функционирует и развивается личность.

Такой подход целиком соответствует герменевтической традиции изучения взаимоотношений культуры и личности, предполагающей акцентирование внимания на судьбе человека, т. е. его жизненной истории в определенном культурном контексте, а также изучение особенностей и закономерностей взаимодействия между двумя смыслопорождающими системами – культурой и личностью.

В рамках постнеклассического подхода социокультурный мир можно рассматривать как мир значений, транслируемых культурой и интерпретируемых людьми в их повседневной жизни. При этом поведение человека, ситуация, в которой он оказался (точнее, ее интерпретация), задаются, прежде всего, языком как важнейшим атрибутом культуры. Именно означивание реальности, т. е. замещение ее определенными культурно заданными схемами позволяют не только обдумывать, осмысливать происходящее, анализировать и переживать те или иные события, но и упорядочивать их, творя для себя новую психическую реальность, новый опыт.

При этом наиболее приемлемой формой трансляции норм, ценностей, смыслов культуры является текстовая форма, позволяющая не только четко означивать эти правила, нормы, ценности, но и связывать их с личным опытом людей, конкретными жизненными ситуациями, в целом – с их жизненным контекстом. Причем наиболее распространенными видами текстов, транслирующих социокультурный опыт, особенно на ранних стадиях социализации, являются нарративы, которые и позволяют связывать транслируемые культурой сообщения с реальным жизненным контекстом субъектов культуры.

Нарратив можно определить как структуру, включающую все основные признаки повествовательного текста (автора, героев, события, сюжет и т. п.) и представляющую собой как бы рамку, фрейм, в которую «помещаются» реальные события с тем, чтобы их понять, осмыслить, включить в личностный опыт посредством рассказа, повествования или истории. Иными словами, нарратив можно рассматривать как структурную рамку (фрейм), предписывающую категорию и порядок вставляемых элементов, а также выбор и вставку элементов в слоты (ячейки фрейма). Нарративная структура в этом случае должна включать в себя агента (т. е. действующее лицо или лиц), обстоятельства (ситуации, события), мотивы и цели агента, взаимодействия, а также те или иные изменения, прежде всего, перемены судьбы.

Нарратив, в таком понимании, отражает базовую жизненную концепцию (или концепции) человека, в том числе его Я-концепцию, накладываемые на осмысляемую реальность (ситуацию), в том числе и собственную психическую реальность, личный опыт, в виде определенной рамочной структуры, фрейма, по которой строится рассказ или история.

Таким образом, из наполняющих жизненную реальность явлений и событий человек отбирает наиболее значимые и полезные в раскрытии и определении Я, создает историю; далее, согласно внутренней иерархии системы идентичности, выделяет ведущие самоотжествления и перестраивает историю с целью максимально их выразить. Конечным результатом этого процесса является созданный личностью нарративный текст, являющийся отражением ментальной модели реальности, присущей той или иной личности.

Иными словами, выстраивая личный нарратив, человек конструирует в собственном смысловом пространстве определенную иерархию жизненных смыслов, структурирующих его индивидуальный жизненный опыт, а также смысловую основу для построения жизненных сценариев и дальнейшей интерпретации собственной личности, собственной жизни, а также окружающей его социокультурной реальности.

При этом самоконституирование личности должно происходить в языке и культуре и быть неразрывно с ними связано. Культура задает пространство возможных для самовыражения смыслов, базисных культурных сценариев; язык – последовательность и формы их выражения.

Таким образом, понимание и интерпретация социокультурного опыта ведут к созданию собственного внутреннего мира личности, собственной реальности, выстраиваемой как неповторимое личностное произведение с помощью авторского отношения, как к окружающей действительности, так и к собственной личности, к собственной идентичности. При этом способность интерпретировать реальность с помощью текстовых, прежде всего нарративных, структур является неотъемлемой сущностью личности как социокультурного существа, а использование специфических повествовательных структур является основным средством осмысления жизни и, более того, особой формой существования человека, присущим только ему способом бытия. Кроме того, понимание и интерпретация социокультурного опыта ведут к созданию собственного внутреннего мира личности, собственной реальности, выстраиваемой как неповторимое личностное произ-

ведение с помощью авторского отношения как к окружающей действительности, так и к собственной личности, к собственной идентичности.

На основе изложенных выше методологических положений можно определить специфику понимания личности в рамках постнеклассического герменевтического подхода, включающую в себя такие характеристики:

1. Контекстуальность, чувствительность к социокультурным влияниям, погруженность в социокультурный контекст. Она соотносится с такой характеристикой опыта, как диалогичность. Формируется контекстуальность в результате выхода за пределы индивидуально-непосредственного опыта, что, в свою очередь, позволяет расширить границы опыта и обогатить его новыми смыслами, а также в результате не только интерпретации, но и понимания опыта, синтеза новых смыслов, осуществляемого на основе диалога – как внутреннего, так и с другими людьми, а также с произведениями культуры. Если обратиться к выделенным нами функциям нарратива, то можно сказать, что обеспечивается она как смыслообразующей, так и интерпретативной функциями, позволяющими осмысливать социокультурную реальность. В тексте автонарратива представлена в виде социокультурного контекста, «следов» цитирований, культурных реминисценций, наличием действующих лиц, взаимодействующих между собой, смысловых позиций и их сопоставления в рассказе.

2. Открытость миру, доверие к нему. Соотносится с такой характеристикой опыта, как открытость, являющаяся результатом осмысления прошлого опыта и его направленности на будущее. Основной функцией, обеспечивающей данную характеристику опыта, является развивающая, базирующаяся, с одной стороны, на результате осознания, осмысления личного опыта, с другой – на осмыслении социокультурного опыта. Это, в свою очередь, позволяет личности конструировать себя, свою идентичность, а также создавать жизненные планы и программы, видеть жизненные перспективы и действовать соответственно этим планам, программам и перспективам. Выражается в открытости, незавершенности текста нарратива, наличии в его содержании будущих целей, притязаний, ожиданий и перспектив.

3. Гибкость, динамичность ментальной модели мира, способность ее откликаться на внешние влияния и перестраиваться соответственно изменениям социокультурного контекста. Особенно важна в связи с тем, что для современного общества все более выраженной становится тенденция к замене социальных и культурных норм опре-

деленными социальными практиками. Это значит, что не существует метанарративов (культурных, социальных), а существуют нарративные практики, т. е. нет метарассказов (метанарративов), а есть рассказывание как нарративный процесс. Поэтому мы должны развивать у личности нарративную компетентность, т. е. способность осуществлять эти нарративные практики. Соотносится с такими характеристиками опыта, как открытость, контекстуальность и диалогичность.

4. Осознание своеобразия, уникальности собственной жизни, рассмотрение ее как неповторимой индивидуальной личной истории, вписанной при этом в социокультурный и исторический контекст. Соотносится с такой характеристикой опыта, как самоценность. Создается благодаря оценивающей функции нарратива, позволяющей согласовывать ценности личности, социума и культуры и превращать в собственные ценностные ориентации, формируя тем самым ощущения самоценности собственной личности, личного достоинства. Выражается наличием в тексте нарратива оценочных характеристик, а также в его целостности и непротиворечивости.

5. Относительная свобода от внешних воздействий при сохранении уважения к чужим жизненным историям и при осознании своей включенности в социокультурный контекст. Соотносится с такой характеристикой опыта, как самоидентичность, создающейся благодаря конституирующей функции нарратива, позволяющей осознать себя, свой опыт, выстроить собственную Я-концепцию, базируясь на культурных, личных и семейных историях, и действовать соответственно этим представлениям. Внешне выражается в явно выраженном авторстве (авторской позиции) текста нарратива.

6. Умение выстраивать историю собственной жизни как неповторимое открытое, незавершенное личностное произведение. Соотносится с такой характеристикой опыта, как непротиворечивость. Создается благодаря защитной функции нарратива, которая путем повторяемости рассказа о сложных, травмирующих жизненных ситуациях позволяет человеку как бы отстраниться от негативных переживаний, перевести воспоминания о травмирующих ситуациях во внешнюю историю и тем самым трансформировать эту историю в более продуктивную, согласовывая травматичные и нетравматичные фрагменты опыта, делая его непротиворечивым. Если же индивид неоднократно «пережевывает» одни и те же темы, используя только те интерпретационные схемы, которые позволяют создать область релевантности, исключая травмирующие фрагменты опыта, то опыт внешне может выглядеть как непротиворечивый, однако при этом

быть стагнирующим, препятствуя личностному развитию человека, формированию адекватной Я-концепции. Непротиворечивость опыта выражается в связности и целостности текста нарратива.

Таким образом, важнейшую роль в становлении личности играют освоенные ею способы семиотического опосредования и регуляции жизнедеятельности, осуществляемые посредством нарративных практик, позволяющих осмыслять, концептуализировать происходящие события, выстраивая с помощью этих процессов собственную психическую реальность, создавая собственный жизненный проект, проект Я. Концептуализация реальности человеком – это, по сути, перекодирование впечатлений о мире (образов мира) с помощью доступных личности знаковых систем, заложенных в культуре. Именно в этом случае личность становится автором собственной жизни, выстраивая ее как неповторимое личностное произведение.

МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ ПОДХОДЫ К ФОРМИРОВАНИЮ ЛИЧНОСТИ КУРСАНТОВ В ВЫСШИХ УЧЕБНЫХ ЗАВЕДЕНИЯХ МВД УКРАИНЫ

А.И. Черкашин

*Харьковский национальный университет внутренних дел
(г. Харьков, Украина)*

Особенности подготовки и воспитания специалистов органов внутренних дел в высших учебных заведениях МВД Украины в современных условиях требует отказа от унифицированных подходов к организации учебно-воспитательного процесса. Возникает насущная необходимость в изменении парадигмы профессиональной подготовки и воспитания сотрудников органов внутренних дел в высших учебных заведениях МВД Украины с учетом требований отечественных и мировых стандартов, мировых тенденций модернизации образования в высших учебных заведениях.

Психология и педагогика высшей школы использует много методов для описания психолого-педагогических феноменов образовательно-воспитательного пространства высшего учебного заведения. При разработке конкретно определенной научной проблемы всегда возникает необходимость в определении методологических основ исследования.

В нашем исследовании мы исходили из того, что формирование, развитие и воспитание сотрудников органов внутренних дел в высших учебных заведениях МВД Украины осуществляется с использованием системы знаний полученных в области психологии, педагогики, социологии и права. Соответственно, рассмотрение проблемы методологического обеспечения психолого-правовых основ профессионально ориентированного воспитания работников органов внутренних дел в высших учебных заведениях МВД Украины осуществлялся на основании современных фундаментальных исследований функционирования учебно-воспитательного процесса в высших учебных заведениях Украины.

По мнению И.А. Зязюна, «совокупность идей, теорий и подходов, которые рассматриваются как методологические основы научного поиска, составляет ту “призму”, через которую и благодаря которой выясняется сущность объекта исследования, моделируются представления о нем, осуществляется поиск средств и условий совершенствования, эффективного развития» [8, с. 41].

П.Я. Попковская отмечает, что в источниках встречаются различные толкования понятий «методология»:

- как наиболее общий (философский) метод познания;
- как система методов, используемых в той или иной науке;
- как особая область знаний, которая служит своеобразным источником, откуда другие конкретные науки заимствуют методы исследования;
- как философское учение о методах познания и практики [10, с. 11].

Итак, с философской точки зрения автор рассматривает методологию как «учение о методах познания и преобразования действительности, применение принципов мировоззрения к процессу познания, духовного творчества и практики» [10, с. 11].

В.П. Андрущенко и С. Лутай определяют «философию образования» как «решения проблем, возникающих на стыке философии с образовательной деятельностью». Авторы рассматривают роль философии в становлении «принципиально новых исходных принципов и логики субординации элементов мировоззрения, и средств его формирования» [1, с. 960].

Исследуя методологию научного исследования, С.Д. Максименко отмечает: «С одной стороны методология понимается как определенная система методов, применяемых в процессе познания в рамках той или иной науки, то есть методология рассматривается как часть

конкретной науки. С другой стороны, методология выступает как совокупность основных философских положений, отражающих первичные гносеологические концепции формирования и анализа научного знания» [9, с. 13].

Методологическое пространство научной психологии В.В. Рыбалка предлагает рассматривать через совокупность следующих уровней [3, с. 109]:

- онтопсихологический уровень психологического бытия человека (онтопсихология конкретной личности);
- практически-психологический уровень решения проблем личности (практическая психология);
- психолого-прикладной уровень совершенствования, формирования, проектирования деятельности личности (прикладная психология);
- теоретико-психологический уровень исследования, познания закономерностей психики, личности (теоретическая психология);
- общенаучный психологический уровень познания личности (междисциплинарная психология);
- философско-психологический уровень познания личности через наиболее абстрактные категории, законы, мировоззренческие проблемы (философская психология).

По мнению М.И. Вария, «такая модель методологического пространства научной психологии имеет свою внутреннюю логику. Она проявляется в том, что позволяет осуществить последовательное восхождение от конкретного к абстрактному, т. е. от онтопсихологического к философско-психологическому уровню и, наоборот, восхождение от абстрактного к конкретному, т. е. в обратном направлении» [4, с. 109].

С.У. Гончаренко определяет понятие «методология», как «одно из самых неопределенных, многозначных и противоречивых... В широком смысле ее толкуют как систему принципов и способов построения теоретической и практической деятельности, а также как учение об этой системе» [6, с. 498].

А.М. Бандурка, С.П. Бочарова, Е.В. Землянская предлагают следующее определение методологии: «Методология это система категорий и принципов, лежащих в основе научного знания и определяющих направлений теоретических и прикладных исследований в определенной области науки» [2, с. 9].

Б.С. Волков, Н.В. Волкова, А.В. Губанов понятие «методология» определяют, как «учение о научном методе познания и совокупность методов, применяемых в науке, области знания, система прин-

ципов и способов организации и построения теоретической и практической деятельности, а также учение об этой системе» [5, с. 3].

В «Толковом словаре психологических терминов в украинском языке» методология психологии рассматривается как «система принципов и способов организации и построения теории и практики отдельных психологических наук, их отраслей и всех их в целом, а также учение об этой системе» [3, с. 110].

В.И. Загвязинский, Р. Атаханов предлагают рассматривать методологию педагогики и психологии как учение о педагогическом знании, о процессе его построения, способах объяснения (создание концепции) и практического применения для преобразования или совершенствования системы обучения и воспитания [7, с. 40].

Основными положениями методологии педагогики и психологии авторы определяют:

- а) учение о структуре и функции педагогического знания;
- б) выходные, ключевые, фундаментальные педагогические положения (теории концепции, гипотезы), имеющие общенаучный смысл;
- в) учение о логике и методах педагогического исследования;
- г) учение о способах использования полученных знаний для совершенствования практики.

Обобщая мнение различных авторов о методологии научного исследования, следует отметить, что методология охватывает теорию и практику научного исследования и позволяет получать новый научный метод исследования познания определенной психической реальности.

В нашем исследовании мы исходили из того, что методология психологической науки понимается либо как обнаруженное в результате рефлексии теории познания понимание метода как способа получения научного знания или как учение о системе методов и принципов, с помощью которых в процессе теоретического или теоретико-эмпирического исследования проверяются достоверность и надежность исходных теоретических представлений.

В методологии психологии должны отражаться как общепсихологические представления о методе и его связи с принципами познания, так и понимание методов как системы исследовательских способов отношения к действительности (что познается), которые более детально разрабатываются в методологии науки (науковедении). Таким образом, методология психологии представляет собой особую форму рефлексии, осознание психологической науки – особый ас-

пект знання о научных знаниях, содержащий анализ факторов и оснований научно-психологического познания, прежде всего – философско-мировоззренческих, методов и способов организации познавательной деятельности и выявление внутренних и внешних детерминант процесса познания, его структуры, критическое оценивание полученных научно- психологических знаний; определение исторически конкретных границ научного познания психики при данном способе ее организации.

Литература

1. *Андрущенко В.П., Лутай В.С.* Філософія освіти // *Енциклопедія освіти / Акад. пед. наук України; головний ред. В.Г. Кремень.* – Київ: Юрінко Інтер, 2008. – С. 960–962.
2. *Бандурка А.М., Бочарова С.П., Землянская Е.В.* Юридическая психология: учебник / А.М. Бандурка, – Харьков: Изд-во Нац. ун-та внутр. дел, 2001. – 640 с.
3. *Бродовська В.Й., Патрик І.П., Яблонко В.Я.* Тлумачний словник психологічних термінів в українській мові: словник. – 2-е видання. – Київ: Професіонал, 2005. – 224 с.
4. *Варій М.Й.* Загальна психологія: підручник: [для студ. вищ. навч. закл.]. – [3-тє вид.]. – Київ: Центр учбової літератури, 2009. – 1007 с.
5. *Волков Б.С., Волкова Н.В., Губанов А.В.* Методология и методы психологического исследования: учеб. пособие для вузов / науч. ред. Б.С. Волков. – 5-е изд., испр. и доп. – М.: Академический проект; Трикта, 2006. – 352 с.
6. *Гончаренко С.У.* Методологія // *Енциклопедія освіти / Акад. пед. наук України; головний ред. В.Г. Кремень.* – Київ: Юрінко Інтер, 2008. – 500 с.
7. *Загвязинский В.И., Атаханов Р.* Методология и методы психолого-педагогического исследования: учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений. – 2-е изд., стер. – М.: Академия, 2005. – 208 с.
8. *Зязюн І.А.* Філософія педагогічної дії: монографія. – Черкаси: Вид. від ЧНУ імені Богдана Хмельницького, 2008. – 608 с.
9. *Максименко С.Д.* Психологія в соціальній та педагогічній практиці: методологія, методи, програми, процедури: навчальний посібник для вищої школи. – Київ: Наукова думка. – 1998. – 216 с.
10. *Попковская П.Я.* Методология научных исследований: курс лекций. – Минск: Информпресс, 2002. – 176 с.

САМОРАЗВИТИЕ ЛИЧНОСТИ КАК ПРОЯВЛЕНИЕ СТРАТЕГИИ ЖИЗНЕТВОРЧЕСТВА

М.А. Щукина

*Санкт-Петербургский государственный институт
психологии и социальной работы
(г. Санкт-Петербург, Россия)*

В современной психологии на стыке психологии сознания и биографики личности стремительно развивается самостоятельная область исследований – изучение субъективной картины жизненного пути. Раскрытие взгляда «изнутри» внутреннего мира на историю жизни открывает перед психологами доступ к переживаниям, касающимся удовлетворенности, самоэффективности, авторства личности на жизненном пути. Достичь реализации авторских потенций для личности оказывается возможным при выборе стратегии жизнотворчества, иными словами – при творческом подходе к выстраиванию линии жизни с позиции субъекта – создателя и управляющего строительным материалом жизненной ткани – жизненными событиями. Одной из сфер жизнотворчества является саморазвитие как стратегия созидания личностью своего «Я», в процессе которого личность реализуется как субъект развития, самостоятельно управляющий инициацией, ходом, коррекцией своих изменений.

Проблематика субъектности активно разрабатывается в современных психологических исследованиях, поддерживая тенденцию методологического сдвига от социодетерминации к самодетерминации, к изучению «личности, творящей и изменяющей себя и свой жизненный мир» (в терминах Д.А. Леонтьева). Однако при этом жизнотворчество и саморазвитие, как правило, исследуются в отрыве друг от друга. Для преодоления данной разрозненности было проведено эмпирическое исследование, целью которого является реконструкция содержательно-структурных характеристик субъективных репрезентаций актов саморазвития и жизнотворчества в пространстве представлений личности о жизненном пути (в обыденном сознании). Респондентами выступили жители г. Санкт-Петербурга в количестве 327 человек, из которых 188 – работающих взрослых различных специальностей (средний возраст 30,2) и 139 – студентов очной формы обучения Санкт-Петербургского института психологии и социальной

работы (средний возраст 19). В ходе исследования проверялась гипотеза мера самоуправления самоизменениями личности (выраженность стратегии саморазвития) детерминирована способностью управлять событиями жизни и в большей степени выражена у человека, реализующего стратегию жизнотворчества на жизненном пути. Данные были собраны с помощью двух методических инструментов. Первый из них – модифицированный под цели исследования тест-опросник «Уровень развития субъектности личности» (УРСЛ) [Щукина, 2004, 2005], где диагностический конструкт, субъектность личности, определяется как способность, обеспечивающая человеку возможность осуществлять самоуправление в социальном контексте своего бытия, и оценивается участниками исследования как проявление двух персональных образов: Я-реального и Я-идеального. Вторая методика, биографическая анкета «Субъективная шкала авторства жизни», применялась для определения меры субъектности личности на жизненном пути. Для получения описания жизненного пути респондентам предлагалось дать субъективное определение понятий «событие жизни» и «мое изменение», а затем перечислить 10 значимых событий из своей жизни и 10 своих значимых изменений, оценить их субъективную эмоциональную окраску, указать возраст, когда они произошли. Для установления меры субъектности при выстраивании жизненного пути события и изменения ранжировались респондентами на «Шкале субъектности-объектности событий» (СОС) и «Шкале субъектности-объектности изменений» (СОИ) по принципу величины вклада самой личности в свершение каждого события и изменения. Единицы анализа методики: количество эмоционально положительных событий/изменений, количество эмоционально отрицательных событий/изменений, количество субъектных и объектных событий/изменений (близкая к субъектному и объектному полюсам соответственно $\frac{1}{4}$ часть длины шкал субъектности-объектности событий/изменений), количество Я-событий/Я-изменений (за Я-события/Я-изменений принимаются события/изменения, расположенные респондентами на субъектном полюсе СОС и СОИ).

Факторизация полученных данных методом максимального правдоподобия с Варимакс-вращением с нормализацией Кайзера (все описанные расчеты проведены в «SPSS Statistics 21.0») показала, что третий фактор с нагрузкой 10,9 % объединяет субъектно-объектные характеристики жизненного пути при поляризации субъектных событий (0,663) / изменений (0,776) и объектных событий (-0,219) / изменений (-0,443). Данные результаты свидетельствуют о нерасчленен-

ности представлений респондентов о критериях оценки субъектности/объектности событий и изменений и демонстрирует их совокупный вклад в определение меры авторства личности на жизненном пути, меры реализации стратегии жизнотворчества. Недифференцированность в сознании шкал субъектности событий и изменений означает, что они в равной мере обозначают для личности меру вложения усилий в организацию своего жизненного пути. Тем самым эмпирическое подтверждение получает фигурирующий в посвященных проблемам саморазвития работах тезис, согласно которому жизнотворчество раскрывается как воздействие на события своей жизни, а через управление событиями – управление развитием самой личности – саморазвитие. Это позволяет констатировать, что подтверждение получила гипотеза исследования, согласно которой мера самоуправления самоизменениями личности (выраженность стратегии саморазвития) детерминирована способностью управлять событиями жизни и в большей степени выражена у человека, реализующего стратегию жизнотворчества на жизненном пути. Иными словами, саморазвитие является частным случаем жизнотворчества.

Кроме того, представления респондентов об их актуальном и идеальном уровне субъектности личности (шкальные оценки по УРСЛ Я-реального и Я-идеального) образовали два самостоятельных фактора с нагрузками 13,6 % и 15,3 % соответственно. Совокупность приведенных результатов позволяет говорить о том, что мера субъектности изменений (саморазвития) личности связана не столько с субъектностью личности (по УРСЛ), сколько с мерой активности личности в организации событий своей жизни. Можно утверждать, что не столько специальная работа над собой и практика самоуправления, сколько в целом жизнь как организованная работа, создают личность.

С целью уточнения величины и характера вкладов, которые вносят измеренные переменные в формирование частоты субъектных изменений на жизненном пути, была проведена процедура множественного регрессионного анализа методом пошагового отбора. Результаты анализа ($R = 0,65$; $R^2 = 0,423$; std. ошибка оценки = 22,03) свидетельствуют, что 42 % дисперсии показателя субъектности самоизменений определяется совместной корреляцией следующих переменных:

- долей субъектных событий ($p = 0,001$): именно мера вложения усилий личности в организацию своей жизни и управление событиями как единицами жизненного пути является самой сильной детерминантой меры субъектности личности в управлении своим развитием;

- долей положительных изменений ($p = 0,002$): субъектные изменения склонна совершать личность, которая переживает опыт своего развития позитивно, принимает и оценивает свои трансформации на жизненном пути эмоционально положительно;

- долей отрицательных событий ($p = 0,01$): субъектную позицию по отношению к своему развитию готова в большей степени занять личность, видящая жизнь не только «в розовом свете», учитывающая опыт неудач и разочарований, преодолевшая и осмыслившая, негативный опыт жизни;

- показатель желаемого уровня опосредствованности активности ($p = 0,004$): личность, стремящаяся к повышению осознанности и осмысленности собственных поступков чаще проявляет субъектность в развитии;

- дельта реального возраста испытуемых и среднего возраста указанных ими значимых самоизменений отрицательно коррелирует с частотой субъектных самоизменений (чем меньше эта дельта, тем выше число субъектных самоизменений) ($p = 0,028$): чем в большей степени значимые для испытуемого самоизменения сосредоточены в его «настоящем», тем субъективно в большей степени они поддаются управлению со стороны самой личности.

В ходе анализа субъект-объектных шкал оценки изменений было обнаружено, что можно выделить четыре основных типа распределения респондентами изменений на данной шкале, характеризующих роль и место субъектной стратегии развития в представлениях развивающейся личности.

Объектно-ориентированная шкала встречается у 5,7 % выборки и представляет собой группировку значимых самоизменений, тяготеющую к полноте объектности изменений. Использующие объектную стратегию развития респонденты в основном отрицательно оценивают опыт прожитой жизни (и в части событий, и в части изменений), отличаются минимальными по сравнению с иными группами значениями субъектности изменений и событий, а также достаточно низким показателем субъектности личности Я-реального на фоне самых высоких по выборке (скорее всего, неадекватно завышенных) притязаний в оценке субъектности Я-идеального. Профиль субъектности личности отличается в данной группе самыми низкими по выборке оценками автономности, опосредствованности и самооценности при высоком уровне целостности и креативности. Складывающийся психологический портрет личности с объектной ориентацией развития показывает, что данную группу образуют люди с низкой самооценкой сво-

их субъектных качеств как в социальном взаимодействии, так и в организации собственной жизни, отличающиеся высокой конформностью, тактикой подстройки под жизненные обстоятельства при сниженной инициативности и самостоятельности в совершении поступков, способных изменить ход жизни или свое «Я».

Субъектно-ориентированная шкала характерна для 9,5 % опрошенных и представляет собой распределение значимых самоизменений с тяготением к полюсу субъектности изменений. В данной группе наблюдается статистически значимое превосходящее число субъектных изменений, иными словами именно ее можно считать использующей преимущественно субъектную стратегию развития (стратегию саморазвития). Для представителей данной группы характерна преобладающая положительная эмоциональная оценка своих изменений и событий жизни, а также доминирование субъектной ориентации не только в развитии, но и в управлении событиями своей жизни. Субъектность личности в данной группе не статистически значимо, но выше, чем в группах сравнения при самых низких притязаниях на рост данной характеристики. Совокупный анализ изучаемых свойств данной группы лиц показывает, что ее составляют цельные, уверенные в себе и удовлетворенные своими возможностями и свершениями на жизненном пути личности, взявшие управление своей активностью, развитием и событийным строем жизни в свои руки.

Шкала равномерного распределения самоизменений по признаку их субъектности использована доминирующей частью выборки (61 %), которая отличается низким по отношению к выборке уровнем субъектности личности при выражено высоких оценках самооценности и опосредствованности своей активности. В оценке субъектности жизненного пути преобладает осторожность, неопределенность, несформированность позиции, приводящая к низкой доле событий и изменений, где доминирует авторское начало, что приводит к низкой удовлетворенности пройденного жизненного пути.

Биполярная шкала с характерной диаметральной группировкой значимых самоизменений у полюсов шкалы была использована в 23,7 % случаев. В группу биполярно оценивших субъектный характер своего развития вошли респонденты с самым низким по выборке уровнем при довольно противоречивом профиле субъектности личности: высокие показатели опосредствованности, активности и автономности сочетаются с заниженной самооценностью, целостностью. Обращают на себя внимание крайне низкие показатели креативности, т. е. способности подстраиваться под требования людей и ситуаций,

и уровень Я-идеального в оценке субъектности личности, подтверждающие, что данную группу образуют люди с внутренними неразрешенными противоречиями, с преобладающими крайностями в оценках, негибкие и не стремящиеся меняться. В отношении жизненных ситуаций данные люди привыкли совершать однозначный выбор: либо полностью брать ситуацию в свои руки (причем доля таких значимых эпизодов жизни достаточно велика), либо пускать ситуацию на самотек. Однако такая стратегия жизни не приносит ее исполнителям удовлетворения: преобладают негативные оценки событийного ряда и ряда самоизменений жизненного пути.

Между группами респондентов, использовавших различные типы шкалирования изменений по признаку их субъектности, установлены статистически значимые различия по критерию Краскала–Уоллиса ($p \leq 0,01$) по изучаемым признакам, позволяющие обнаружить связь между типом субъектности развития и четырьмя группами переменных:

- эмоциональной оценкой значимых изменений на жизненном пути личности: в группах с полюсной ориентацией оценки изменений выше доля положительно эмоционально окрашенных событий и изменений независимо от доминирующего полюса шкалы;

- возрастными переменными, а именно: самой младшей по возрасту является группа с равномерно расположенными самоизменениями на шкале СОИ, что позволяет предположить возрастание с возрастом определенности, даже заостренности, личностной позиции в отношении меры своего вклада в организацию своего развития; более старшие по возрасту респонденты склонны устремлять свои оценки субъектности развития к полюсам – либо одному из них, либо биполярно; однако группа с объектной ориентацией развития отличается значительно более низкими показателями среднего возраста изменений и событий, а также их значительной отдаленностью от настоящего времени, в отличии от респондентов, использовавших субъектно-ориентированную и биполярную шкалу изменений;

- мерой субъектности значимых событий, прожитых личностью: как подтверждается и другими методами анализа данных, мера предпочтения субъектной стратегии в организации событий жизни и развитии тесно связаны.

2. АКТУАЛЬНЫЕ ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ФЕНОМЕНЫ ЛИЧНОСТИ: ВЫЗОВЫ СОВРЕМЕННОСТИ

ВРЕМЕННАЯ ПЕРСПЕКТИВА ЛИЧНОСТИ КАК ФАКТОР УДОВЛЕТВОРЕННОСТИ ОБРАЗОМ ФИЗИЧЕСКОГО «Я»

Е.А. Варлашкина

*Омский государственный университет им. Ф.М. Достоевского
(г. Омск, Россия)*

Динамизм и постоянное усложнение современной среды предъявляет личности высокие стандарты социальной желательности, мотивируя личность к активности и переменам. Отвечая социальным вызовам, человек все чаще использует физические возможности для адаптации в социуме – привлекательную внешность. Навязываемые социумом образы безупречного внешнего вида актуализируют субъективные личностные переживания человека, связанные с самооценкой своей внешности. Неудовлетворенность внешностью распространяется в обществе столь широко, что становится свойственной фактически всем демографическим группам населения.

Безусловно, данное социальное явление не может не привлекать внимания психологов. Современные исследования ориентированы на изучение детерминационного контекста восприятия и оценки внешности человеком. Обращает на себя внимание недостаточность исследований многообразных проявлений личностной сферы, определяющих отношение к своей внешности. На наш взгляд, временная перспектива личности является одним из важных факторов удовлетворенности физическим «Я», поскольку является неотъемлемым аспектом развития личности и ее самосознания, влияя на повседневное поведение (С.Л. Рубинштейн, А.Н. Леонтьев, К.А. Абульханова-Славская, Н.А. Бернштейн, Л.В. Бороздина, А.К. Болотова и др.). О.Н. Арестова отмечает, что временная перспектива личности не только подвержена влиянию кризисных моментов жизни социума, но и способна активно

противостоять их негативному воздействию, т. е. выступать как более или менее адекватная защитная стратегия [1].

В данном исследовании мы будем опираться на следующие основные теоретические положения:

Внешность – совокупность анатомических, функциональных и социальных признаков человека, доступных конкретно-чувственному отражению. К анатомическим признакам относятся: скелетно-мышечная структура лица и тела; к функциональным – различного рода выразительные движения человеческого лица и тела (мимика, пантомимика, голос, речь); к социальным – элементы оформления внешности в виде одежды, косметики, украшений [5, с. 59].

Образ физического «Я» – образ своего внешнего вида [3; 7].

Временная перспектива – всеобщность взглядов индивида на его психологическое будущее и психологическое прошлое, существующее в данное время на реальном и различных ирреальных уровнях [4, с. 139].

Целью исследования является выявление влияния временной перспективы личности на удовлетворенность образом физического «Я» у женщин с разным уровнем активности ухода за внешностью.

Для достижения цели исследования применялись два метода – опрос (анкетирование) и тестирование, представленное методиками диагностики самооценки С.Я. Рубинштейн [6; 9] (шкала «внешность»), изучения временной перспективы Ф. Зимбардо (адаптация А. Сырцовой, Е.Т. Соколовой, О.В. Митиной) [8].

Для статистической обработки полученных данных были использованы: методы первичной описательной статистики (среднее арифметическое значение, стандартное отклонение); критерий согласия Колмогорова–Смирнова; Н-критерий Краскала–Уоллеса; U-критерий Манна–Уитни; однофакторный дисперсионный анализ.

Выборка исследования представлена тремя группами респондентов (по 40 человек в каждой группе), уравновешенных по социально-демографическим характеристикам – женщины в возрасте от 22 до 55 лет (период зрелости). Данный возраст является периодом полного физического расцвета тела человека. Основным критерием формирования групп являются различия в уровне активности ухода за внешностью – низкий, средний, высокий. Группа № 1 состоит из женщин с низким уровнем активности, ограничивающихся ежедневным гигиеническим уходом за внешностью (100 %), иногда прибегающих к диете (22 %). Группа № 2 со средним уровнем активности сформирована из женщин, которые, помимо ежедневного гигиенического ухода за

внешностью (100 %) и диет (38 %), регулярно занимаются спортом (40 %), используют нетрадиционные практики поддержания привлекательности (3 %), регулярно посещают специалистов «индустрии красоты» (100 %). Группа № 3 с высоким уровнем активности представлена женщинами, которые, помимо способов ухода за внешностью, свойственной группе со средним уровнем активности, обращаются к эстетической хирургии. Общая численность выборки – 120 человек. Исследование проводилось на базе ООО «Центр пластической хирургии доктора Пущенко» (г. Омск).

Изучение удовлетворенности внешностью проводилось по параметрам самооценки реального и идеального образа физического «Я», величины расхождения между ними как индикатора эмоционального принятия своей внешности (чем больше величина расхождения, тем выше уровень неудовлетворенности), а также значимости различий между группами [2; 6; 9].

В результате исследования особенностей образа физического «Я» в 1-й группе (низкая активность) выявлено (баллы): реальная самооценка – 56,65; идеальная самооценка – 83,70; расхождение между реальной и идеальной самооценкой – 27,08. Во 2-й группе (средняя активность) реальная самооценка составляет 71,55; идеальная самооценка – 90,15; расхождение между реальной и идеальной самооценкой – 18,60. В 3-й группе (высокая активность) аналогичные показатели соответственно составили 56,25; 85,58; 29,33. Уровень адекватности самооценки определен в следующих пределах (баллы): реального образа физического «Я» – 53,90 – 70,36; идеального образа – 82,37 – 89,89; расхождения между реальной и идеальной самооценкой – 18,63 – 29,30.

Из полученных данных следует, что респонденты 1-й группы (низкая активность) при адекватности реальной, идеальной самооценки и величине расхождения между ними, тем не менее, испытывают эмоциональный дискомфорт при оценке своей внешности, свидетельствующем о неудовлетворенности внешностью. Выявленная особенность подтверждается выявленными статистически значимыми различиями, полученными при сравнении групп ($H = 6,17$, $p \leq 0,05$; при попарном сравнении 1-й и 2-й группы $U = 602$, $p \leq 0,05$; 2-й и 3-й группы – $U = 531,5$, $p \leq 0,01$). Очевидно, низкая активность ухода за внешностью респондентами данной группы может быть объяснена недостаточностью мотивов, направленных на преобразование физического «Я» (значение идеальной самооценки физического «Я» самое низкое в исследуемых группах).

Для 2-й группы респондентов (средняя активность) свойственны неадекватно завышенная самооценка реального ($N = 10,36$, $p \leq 0,01$) и идеального образа физического «Я» ($N = 6,9$, $p \leq 0,05$) при незначительном расхождении между ними ($N = 6,17$, $p \leq 0,05$). Неадекватно завышенная самооценки внешности свидетельствует о некорректном отношении респондентов к собственным достижениям и возможностям в поддержании внешней привлекательности, а также о высокой значимости образа физического «Я» в структуре самосознания. В целом респонденты удовлетворены образом физического «Я», испытывают эмоциональный комфорт при оценке своей внешности. Вероятно, что очень высокая самооценка реального образа физического «Я» и стремление выглядеть привлекательно являются мотивирующими факторами при выборе умеренных средств ухода за внешностью, позволяя женщинам чувствовать себя комфортно.

Респонденты 3-й группы (высокая активность) при умеренной самооценке реального и идеального образа физического «Я» характеризуются завышенным расхождением между ними ($N = 6,17$ при $p \leq 0,05$), свидетельствующем о конфликте между тем, как им хочется выглядеть, и тем, как они выглядят в настоящий момент времени. Вероятно, причиной неудовлетворенности внешностью является недостаточно высокая самооценка реального образа физического «Я», вызывающая недовольство и дискомфорт в эмоциональной сфере, формируя намерение изменить свою внешность. Недостаточность высоты самооценки реального образа физического «Я» при достаточно труднодостижимых целях обеспечения привлекательности внешности (неадекватно завышенная идеальная самооценка внешности) побуждает респондентов данной группы выбирать современную эстетическую хирургию как уникальную, революционную, высокоэффективную возможность приближения к субъективным идеалам красоты. Следовательно, неудовлетворенность реальным образом физического «Я» при высокой самооценке идеального образа физического «Я» определяет стремление женщин прибегать к радикальным способам поддержания внешней привлекательности (эстетическая хирургия).

Таким образом, выявленные взаимосвязи между уровнем удовлетворенности образом физического «Я» и активностью ухода за внешностью свидетельствуют о том, что в случае неудовлетворенности внешностью личность использует либо пассивные (ежедневный гигиенический уход), либо высоко активные (эстетическая хирургия) способы поддержания внешней привлекательности. Разнообразие и регулярность обращения за услугами специалистов «индустрии красо-

ты», свойственные среднему уровню активности за внешностью, является инструментом, обеспечивающим привлекательность образа физического «Я», его полное эмоциональное принятие и удовлетворенность.

Изучение временной перспективы личности позволило выявить среднегрупповые значения респондентов по пяти шкалам (баллы). В 1-й группе (низкая активность) показатель по шкале «негативное прошлое» составляет 2,83; «гедонистическое настоящее» – 3,18; «будущее» – 3,72; «позитивное прошлое» – 3,59; «фаталистическое настоящее» – 2,81. Соответственно во 2-й группе (средняя активность) – 2,48; 3,25; 3,57; 3,59; 2,67. В 3-й группе (высокая активность) – 2,95; 3,43; 3,79; 3,50; 2,74. Полученные показатели находятся в пределах нормативных значений, позволяя делать вывод об адекватности, гибкости и зрелости временной перспективы респондентов.

Анализ статической значимости различий между группами по шкалам методики позволил выявить ряд особенностей временной перспективы испытуемых с разным уровнем активности ухода за внешностью. Особенностью временной перспективы респондентов 1-й группы (низкая активность) является меньшая выраженность по шкале «Гедонистическое настоящее» ($H = 6,69$, $p \leq 0,05$) в сравнении с другими группами. А также высокие показатели по шкале «негативное прошлое» ($H = 11,04$, $p \leq 0,01$). Выявленная закономерность позволяет говорить о пессимистическом, негативном отношении к прошлому жизненному опыту, окрашенному присутствием травмы, боли и сожаления. Вместе с тем, респондентов данной группы отличает предпочтение стабильности над беспечностью отношения ко времени жизни.

Временная перспектива респондентов 2-й группы (средняя активность) отличается меньшими значениями по шкале «негативное прошлое» ($H = 11,04$, $p \leq 0,01$), что, в отличие от 1-й и 3-й группы, свидетельствует об оптимизме при оценке прошлых жизненных событий, оптимальном уровне субъективной оценки счастья.

Для временной перспективы 3-й группы (высокая активность) свойственны высокие значения по шкале «негативное прошлое» ($H = 11,04$, $p \leq 0,01$), «гедонистическое настоящее» ($H = 6,69$, $p \leq 0,05$) и «будущее» ($U = 595$, $p \leq 0,05$). В соответствии с интерпретацией данных шкал авторами методики по изучению временной перспективы, на наш взгляд, респонденты данной группы склонны оценивать свою жизнь как ограниченную с точки зрения удовольствия в прошлом. Компенсация негативного прошлого опыта проявляется в ак-

тивности, поиске новых ощущений, принятии рискованных решений, ориентированных на наслаждение и отсутствие заботы в настоящем и будущем. Поведение в настоящем также определяется стремлением к целям и вознаграждениям в будущей жизни, характеризуя респондентов организованностью, амбициозностью, центрированностью на себе, ожидающих в будущем положительных последствий, которые должны принести удовольствие.

Дисперсионный анализ позволил определить особенности влияния временной перспективы на удовлетворенность физическим «Я» у респондентов трех исследуемых групп. В 1-й группе (низкая активность) влияния временной перспективы на образ физического «Я» не выявлено. Во 2-й группе (средняя активность) выявлено обратное влияние шкалы «негативное прошлое» на самооценку идеального образа физического «Я» ($F = 5,73$ при $p \leq 0,01$). Особенностью 3-й группы (высокая активность) является прямое влияние шкалы «негативное прошлое» на расхождение между реальным и идеальным образом физического «Я» ($F = 4,0873$ при $p \leq 0,05$).

Выявленные закономерности позволяют говорить о том, что:

1. Негативный прошлый жизненный опыт является ведущим фактором отношения личности к физическому «Я».

2. Чем ниже субъективная оценка прошлого жизненного опыта, тем выше стремление к идеальной внешности и удовлетворенность физическим «Я». При этом стремление к идеалу внешней привлекательности мотивирует женщин на использование совокупности традиционных способов поддержания внешней привлекательности.

3. По мере увеличения негативного оценивания прошлого жизненного опыта понижается субъективная оценка счастья и удовлетворенность внешностью. Чем выше субъективные оценки негативного прошлого, тем выше неудовлетворенность внешностью.

4. Неудовлетворенность прошлыми жизненными событиями переносится на неудовлетворенность внешностью, мотивируя личность на активные способы поддержания внешней привлекательности (эстетическая хирургия) и ожидание позитивных жизненных событий в будущем.

Подводя итог, следует отметить, что изучение влияния личностных факторов на удовлетворенность физическим «Я» не исчерпывается результатами данного исследования, а предполагает последующее исследование других личностных феноменов в контексте данной проблемы.

Литература

1. *Арестова О.Н.* Операциональные аспекты временной перспективы личности // Вопросы психологии. – 2004. – № 4. – С. 61–73.
2. Классические и современные методы диагностики самосознания личности: учеб.-метод. пособие / сост. Л.И. Дементий. – Омск: Изд-во Ом. гос. ун-та, 2010. – 76 с.
3. *Кон И.С.* В поисках себя: Личность и ее самосознание. – М.: Политиздат, 1984. – 335 с.
4. *Левин К.* Определение понятия «поле в данный момент» // Хрестоматия по истории психологии: Период открытого кризиса. – М.: Изд-во МГУ, 1980. – С. 131–145.
5. *Панферов В.Н.* Восприятие и интерпретация внешности людей // Вопросы психологии. – 1974. – № 2. – С. 59–64.
6. *Рубинштейн С.Я.* Экспериментальные методики патопсихологии и опыт их применения (практическое руководство). – СПб.: Ленато, 1998. – 168 с.
7. *Столин В.В.* Самосознание личности. – М.: Наука, 1983. – 286 с.
8. *Сырцова А., Соколова Е.Т., Митина О.В.* Методика Ф. Зимбардо по временной перспективе // Психологическая диагностика. – 2007. – № 1. – С. 85–106.
9. *Яньшин П.В.* Клиническая психодиагностика личности. – СПб.: Речь, 2007. – 320 с.

ВАЛИДИЗАЦИЯ ТЕОРЕТИЧЕСКОЙ МОДЕЛИ ИНТУИЦИИ ПОСРЕДСТВОМ СТРУКТУРНОГО МОДЕЛИРОВАНИЯ

И.В. Васильева

ФГБОУ ВПО «Тюменский государственный университет»

(г. Тюмень, Россия)

Феномен интуиции неоднозначен, вследствие этого представления ученых о нем разносторонни и не согласованы. Разные представления об интуиции как о психологическом феномене выражаются в использовании разных терминов для обозначения интуиционных явлений и наполнение разными смыслами сходных терминов: способность к прогнозированию (Л.А. Регуш), интуитивный канал эмпатии (В.В. Бойко), педагогическая интуиция (С.А. Гильманов), интуитивность как свойство личности и интуиция как информационный процесс (Е.А. Науменко), интуиция как спонтанное решение (Д. Майерс, Каннеман, Саммерс).

При этом валидизация представлений об интуиции чаще всего достигалась исследователями за счет логического обоснования своих теоретических идей, создания психодиагностического инструментария «внутри» обосновываемой теории. Это позволяет исследователям проверить теорию только изнутри, на той структуре данных, которая получена в логике предполагаемых идей.

Разные теоретические представления об интуиции подразумевают разные подходы к исследованию, однако, несмотря на разницу в организации исследования, перед каждым автором возникает вопрос о проверке априорных теоретических построений. Традиционно используемые методы статистической обработки данных (факторный, кластерный анализ) не позволяют решать эту задачу, поскольку либо сами остаются в логике проводимого исследования, либо получаемые результаты сложно трактовать «за» или «против» проверяемой теории.

В рамках описываемого исследования была предпринята попытка проверки теоретических представлений об интуиционных феноменах Е.А. Науменко. В представлениях Е.А. Науменко, интуиционные феномены проявляются в трех формах: как состояние, как процесс и как свойство. В качестве примера интуиционных состояний может выступать инсайт, озарение как временное, преходящее состояние переживания понимания правильного направления решения, сопричастности с мыслями других людей без прямого контакта. Интуитивность – свойство личности, ориентированной на принятие решений, поведение на основе интуиции. Интуиция – это особый психический процесс обработки информации, обладающий пространственными, временными, информационными, интенсивностными, модальностными характеристиками.

Пространственные характеристики интуиции находят свое эмпирическое выражение в спонтанности, немотивированности, внезапности возникновения знания, решения задачи; информационные – в невозможности объяснить способ получения решения; модальностные – в получении ответа на задачу, решения в виде изображения, ощущения, звука голоса; интенсивностные – в получении решения задачи во сне, медитативных и трансовых состояниях; временные – в переживании предчувствия предстоящих событий, ощущения правильности/неправильности принятых решений.

На основе этих представлений об интуиционных феноменах были разработаны опросники уровня интуитивности [2] и параметров интуиции [1]. Опросник уровня интуитивности оценивает интуитивность как свойство личности, состоит из 45 вопросов. Опросник пара-

метров интуиции оценивает характеристики интуиции (пространственные, временные, интенсивностные, модальностные, информационные), состои из 100 вопросов. Имеются удовлетворительные данные о надежности и валидности данных методик.

Проверка соответствия теоретических представлений об интуиции эмпирическим данным была проведена на выборке в 400 человек, включающей в себя сотрудников силовых структур. Помимо данных об интуиционных феноменах в априорных моделях учитывалась явная переменная «боевой опыт». Для данной выборки была выделена характеристика боевого опыта, указывающая на продолжительность участия в боевых военных ситуациях (командировки в «горячие точки»).

Метод структурного моделирования, в отличие от классических многомерных методов, позволяет на основе объективных показателей коэффициентов пригодности показать меру соответствия структуры эмпирических данных той теоретической «картине», которой оперирует исследователь. Расчеты проводились в программе SPSS 19.0, модуль AMOS.

Первый этап исследования – построение априорной модели интуиции только на основе ее собственных параметров. Согласно теоретическим представлениям, существуют феноменологические проявления интуиции (пространственные, временные, информационные, интенсивностные, модальностные) – это так называемые явные переменные. Явные переменные – есть результат работы латентного фактора «Интуиции». Также в модели учитываются технические ошибки явных переменных и латентной. Такими ошибками могут выступать социальная среда, интеллект, эмоции и т. п. В апостериорной модели отмечаются следующие ковариации: вклад информационного, временного и интенсивностного параметра в латентную переменную (фактор) «Интуицию». Можно предположить, что эти ковариации указывают на неучтенное в исследовании воздействие на информационный параметр таких характеристик, как осведомленность, интеллект, творческие способности респондентов. Для интенсивностного параметра неучтенным воздействием могут быть психофизиологические состояния, для временного параметра, возможно, эмоциональные состояния.

При анализе этой модели были получены следующие значения критериев согласия: $\chi^2 = 5,6$; DF = 5 при $p = 1,12$; CMIN/DF при $p = 0,343$; GFI = 0,994; AGFI = 0,983; RMSEA = 0,018; LO90 = 0,000; HI90 = 0,074; PCLOSE = 0,773. Все критерии согласия указывают на пригодность апостериорной модели.

Второй этап исследования – построение априорной модели интуиции на основе специфических параметров интуиции, выделения в качестве второй латентной переменной (фактора) интуитивности как свойства личности и добавления в качестве явной переменной характеристики «боевой опыт». Такое решение о структуре априорной модели обусловлено предположением, что, как всякое психические явления, интуиционные феномены манифестируют в трех формах: свойство (интуитивность), состояние (инсайт) и процесс (интуиция). В рамках исследования имелись данные о двух формах манифестации интуиционных феноменов: интуитивности как свойстве и интуиции как процессе. Именно на основе этих данных строилась априорная модель из двух факторов интуитивности и интуиции. Вопрос о включении третьего фактора (интуиционных состояний) и выделении фактора второго порядка (возможное его название – интуиционные феномены) предстоит решить в последующих исследованиях.

При анализе этой модели были получены следующие значения критериев согласия: $\chi^2 = 17,7$; $DF = 9$; $CMIN/DF$ при $p = 0,38$; $GFI = 0,988$; $AGFI = 0,963$; $RMSEA = 0,049$; $LO90 = 0,011$; $HI90 = 0,083$; $PCLOSE = 0,465$. Все критерии согласия указывают на пригодность модели.

Таким образом, можно сказать, что теоретические положения подтверждаются в апостериорных моделях. Интуиция как процесс состоит из пяти параметров: пространственного, временного, информационного, интенсивностного и модальностного. Также интуиция проявляется как накопленный опыт (в данном случае – боевой). Модель указывает на уровневую структуру интуиции, где факторами первого порядка выступают интуиция как процесс, интуитивность как свойство. Вероятно, что необходимы исследования в отношении интуиционных состояний и проверка структурной модели интуиционных феноменов, где будут представлены все три формы психического (процесс, состояние и свойство) и обобщенное понятие «интуиционные феномены» будет выступать фактором второго порядка.

Литература

1. *Васильева И.В.* Интуиционные механизмы в структуре саморегуляции в экстремальных ситуациях у представителей опасных профессий: монография. – Тюмень: Изд-во Тюменского гос. ун-та, 2010.
2. *Науменко Е.А., Васильева И.В.* Интуиционные основы эффективной деятельности следователей: монография. – Тюмень: Изд-во Тюменского гос. ун-та, 2008.

МИФ КАК ЛИЧНОСТНЫЙ ФЕНОМЕН

С.Ю. Гуцол

Национальный технический университет Украины

«Киевский политехнический институт»

(г. Киев, Украина)

Миф играет значительную роль в генезисе различных идеологий как воплощение первоначального синкретизма сознания, и в этом смысле он является прообразом идеологических форм вообще. В мышлении современного человека воспроизводятся специфические особенности мифологического сознания. В любом обществе (как в социальном, так и в личном плане) существует определенная ритуальность поведения, которая имеет свои корни в мифе.

На сегодняшний день теория мифа не является статической конструкцией, она развивается и обогащается за счет вклада различных дисциплинарных областей современной науки. Важное место в этом процессе занимает психология, перед которой стоит задача ответить на многие актуальные вопросы и, тем самым, углубить понимание мифа и «мифоподобных» элементов в организации и структуре человеческой психики.

В психологических исследованиях можно условно выделить три параллельно сосуществующих концептуальных подхода к артикуляции мифа как психологического феномена. Представители первого из них (например, Н.В. Кулагина), ссылаясь на работы авторитетных культурологов и этнографов (Э. Кассирера, К. Леви-Стросса, Е. Мелетинского, К. Хьюбнера, М. Элиаде и пр.), сводят анализ мифологического (по аналогии с культурной историей мифа) к изучению его как составляющей сугубо архаического сознания.

Второй подход представляет собой попытку отождествления массового сознания, характерного для людей «кризисных исторических эпох», с мифологическим (например, Н.В. Поправко и В.Н. Сыров). Так, в поле научных дискуссий достаточно распространенной является точка зрения, согласно которой актуализация мифологических личностных феноменов обуславливается спецификой кризисного состояния культуры, которая вынуждена опираться на иррациональные, стихийные, бессознательные силы мифа в силу того, что позиции рациональности и научного мировоззрения в это время ослабевают. Такая позиция не соответствует нашим представлениям о сущности

мифологического. Мы считаем попытки отождествления мифологического с иррациональным и, тем более, с бессознательным научно неперспективными в силу чрезвычайного сужения и, как следствие, искажения понимания природы и специфики функционирования мифологического в личностных структурах современного человека.

Представители третьего – понимают миф как универсальный феномен, свойственный личности, а стремление к мифологизации действительности, с их точки зрения, обусловлено самой природой человека. Таким образом, в русле третьего подхода миф может быть проартикулирован как специфический мировоззренческий феномен, свойственный личности в любом типе культуры. Разделяя взгляды сторонников этого подхода, нам кажется важным в данном исследовании сосредоточить внимание на понимании мифологического как неотъемлемого модуса личности в индивидуальном и коллективном измерении, личностной базовой универсалии, имманентной любой исторической эпохе.

В этой связи, вслед за А.Ф. Лосевым, можно заключить, что миф есть основа становления личности, личность и есть миф. Действительно, посредством мифа человек производит первичное осмысление мира как некоего организованного целого, осуществляет «первичную реакцию сознания на вещи, какое-то первое столкновение с окружающим», которое А.Ф. Лосев называет «мифической отрешенностью» [2]; задает ориентиры восприятия как внешнего, так и внутреннего пространства, обеспечивая «психическую устойчивость» личности на всем протяжении существования человеческой культуры.

Посредством мифа индивид осуществляет акт первичной символизации жизненного пространства, порождает дифференцировки предметности с помощью знако-символических средств, тем самым производя удвоение мира. Можно заключить, что миф становится основой создания нового смыслового универсума личности и мира культурных феноменов в целом. Постигание необъяснимого «происходит в форме образно-символического конфигурирования выделенных сознанием элементов, воспроизведения и объяснения реалий мира “природы – культуры”, которые предстают в мифологическом сознании как нераздельное единство. Этот символический порядок – не отвлеченный, но выливающийся в императивное предписание действий, актов, различного рода практик, в том числе практики идентификации, узнавания себя и другого» [3].

Миф является наиболее древней и чрезвычайно устойчивой формой организации и трансляции коллективного опыта и механиз-

мом регуляции поведения личности. Он содержит не только детальное описание образцов поведения в конкретных ситуациях, но и «обоснование» смысла этого поведения, которое всегда выходит за рамки индивидуального опыта. Действия человека наделяются высшим смыслом. Ю.М. Швалб подчеркивает, что в этом контексте понятие высшего смысла означает его сверхличностный характер; здесь речь идет о смысле, который не может быть подвергнут сомнению отдельно взятым представителем данной культуры [6]. Таким образом, способ поведения и смысл, которым он наделяется, соединяются, «склеиваются» в единое целое. Человеку нет необходимости искать смыслы и способы действий в рамках мифологического отношения к миру, внутри мифа для личности полностью снимается вопрос мотивации, он не может возникнуть в силу высшей осмысленности. В мифологическом пространстве индивид не ставит вопросы «почему», «для чего» и пр., так как ответы на них известны заранее. «Когда человек жил только в мире мифа и не был способен задавать вопросы о сущности мира, поскольку мира для него попросту не существовало, он приходит к осознанию того, что за мифами скрывается МИР, и только тогда начинает задавать по поводу этого мира вопросы» [1, с. 609].

К следующей психологической функции мифа можно отнести прерывание причинно-следственной обусловленности жизненных событий. Миф задает один из полюсов детерминирования жизни – пространство «должного». Другим полюсом, согласно концепции Ю.М. Швалба, – является пространство образов продуктивного воображения, которое «задает «возможное» как таковое, независимо от степени его реализуемости» [6, с. 111]. Ю.М. Швалб предлагает рассматривать систему координат, состоящую из двух ортогональных направляющих: первая ось «прошлое – будущее» (вдоль которой разворачивается «реальное»), вторая – «должное (миф) – возможное (образы воображения)» (вдоль которой могут происходить взаимопереходы), определяющую психологическую детерминацию жизни индивида.

С нашей точки зрения, большое значение для углубления понимания сущности мифологического в психологии имеет также акцентирование Ю.М. Швалбом исследовательского внимания на еще одном важном аспекте осмысления мифа: выделении такой его психологической функции, как способность к одушевлению (одухотворению). Чрезвычайно интересно, что мифологическое одухотворение Ю.М. Швалб рассматривает сугубо в связи с его смыслообразующим потенциалом. В событийном ряду мифа различные предметы, явления природы, составляющие мира растений и животных не просто наде-

ляются особым смыслом, одушевляются, но и изменяют свое место в картине психологического восприятия в целом: акт одухотворения превращает предмет не просто в живой для человека, а делает его сверх-ценным. «Сверх-ценность означает, что данный предмет лежит за пределами системы или иерархии ценностей человека и даже за пределами человека, как ценности, то есть он является более ценным, чем отдельный человек» [6, с. 112].

В связи с этим, Ю.М. Швалб формулирует важные психологические следствия. Предметный мир мифа не является ни средством, ни материалом деятельности человека, а обладает собственной ценностью. В мифе элементы мира обретают «самостоятельную сущность существования». «Миф через одухотворение очерчивает круг того, что достойно любви» [6, с. 112].

Феномену личностной мифологии в психологии посвящены работы С. Криппнера, Э. Криса, А.М. Лобка, Д. Маклистера, М. Ульмана, Д. Файнштейна, Н. Циммермана, И.Ю. Черепановой и др. Так, Э. Крис, который одним из первых ввел термин «личностный миф» в психотерапевтическую литературу, использовал его для описания базовых образов эмоционально-чувствительного мировосприятия [9]. Д. Файнштейн разработал концепцию личностной мифологии как главного измерения личности, которое связано как с ведущими мифами конкретной культуры, так и с внутренней психодинамикой человека [7]. По мнению Д. Маклистера, именно личностный миф влияет на организацию ценностно-смысловой сферы личности [10]. Его идеи перекликаются со взглядами С. Криппнера, который рассматривал личностный миф как систему постоянных комплексов, мыслей, образов и чувств, наделяющих смыслом человеческое существование [8].

А.М. Лобок утверждает, что психологические содержания личностной мифологии являются в высшей мере личностно-дифференцированными. По его мнению, сфера мифа – это всегда сфера лично выстраданных и пережитых смыслов [1]. Г. Ульман и Н. Циммерман выделили наиболее распространенные сюжеты неадекватных личностных мифов [11]. И.Ю. Черепанова подчеркивала, что содержание личностного мифа в метафорической форме включает как описание проблем индивида, так и определенные индивидуальные стратегии, которые их порождают [5]. Специалисты по когнитивной психологии считают, что личностные мифы могут кодироваться в вербальной или образной форме, могут как не осознаваться, так и частично осознаваться человеком.

На сегодняшний день личностная мифология принадлежит к малоисследованным сферам предметной области психологической

науки, изучение которой осложнено чрезвычайной свернутостью данного личностного образования. Среди попыток дефинировать личностную мифологию индивида можно выделить тенденции как в сторону упрощенной рационализации, так и в сторону чрезмерной сакрализации этого феномена.

Понятие личностного мифа как фактора упорядочения и организации психической реальности индивида не получило однозначного определения, что, в свою очередь, породило тенденцию сведения его к другим психологическим феноменам («сценарная матрица» Э. Берна, «иррациональные убеждения» Д. Долларда, «базовые концепции» Н. Пезешкиана, «фиксированные идеи» Ф. Флеминга, «поведенческие паттерны» Г. Салливана и пр.), а также привело к противоречивым толкованиям смыслового наполнения этого понятия разными авторами (И.В. Вачков, С. Крипнер, Б.М. Мастеров, А.М. Митренина, Г.А. Цукерман, И.П. Черепанова).

С нашей точки зрения, личностная мифология представляет собой ценностно-смысловую континуум, состоящий из динамических конструкторов личностных мифов, а также систем взаимосвязей между ними, которые, в свою очередь, могут выполнять взаимодополняющие, исключают, структурирующие и многие другие функции. Под личностным мифом мы понимаем досемиотическое невербальное образование, которое определяет базовые паттерны миро- и самопостижения. Это система как несознаваемых, так и частично осознаваемых постоянных образов, чувств, мыслей, комплексов, которые организованы вокруг стержневых тем существования и формируют ценностную иерархию личности. Согласно взглядам Н.В. Чепелевой, основные смыслы и концепции существования человека представлены в личностном мифе в символической форме [4]. Формирование личностного мифа происходит на протяжении всего жизненного пути человека, однако в период раннего детства существуют очевидные предпосылки для интенсификации этого процесса.

В заключении хотелось бы подчеркнуть, что психологические содержания личностной мифологии имеют высокую степень индивидуальной дифференциации, вследствие чего они определяют уникальный вариант процесса индивидуации каждого конкретного человека. Очевидно, дальнейшие исследования этого феномена способны пролить свет на возможные нарушения и искажение личностного развития, конкретные психологические проблемы, их неосознанную основу, а также актуализировать потенциал и перспективы развития личности.

Литература

1. *Лобок А.М.* Антропология мифа. – Екатеринбург: Банк культурной информации, 1997. – 688 с.
2. *Лосев А.Ф.* Знак. Символ. Миф. – М.: Изд-во Московского ун-та, 1982. – 480 с.
3. *Осаченко Ю.С., Полозова И.В.* Миф // Энциклопедия эпистемологии и философии науки / сост. и общ. ред. И.Т. Касавин. – М.: Канон+: Реабилитация, 2009 – 1248 с.
4. *Чепелева Н.В.* Нарратив как средство интерпретации личного опыта // Психологія на перетині тисячоліть. – Київ: Гнозис, 1999. – С. 484–491.
5. *Черепанова И.Ю.* Дом колдуньи. Язык творческого Бессознательного. – М.: КСП, 1996. – 384 с.
6. *Швалб Ю.М.* Психологические модели целеполагания. – Киев: Стило, 1997. – 240 с.
7. *Feinstein D.* Myth-making activity through the window of the dream // Psychotherapy in Private Practice. – 1987. – Vol. 4. – P. 119–135.
8. *Krippner S.* The plateau experience. A.H. Maslow and others // Journal of Transpersonal Psychology. – 1972. – № 4. – P. 107–120.
9. *Kris E.* Opening remarks on psychoanalytic child psychology // The Psychoanalytic Study of the Child. – 1951. – Vol. 6. – P. 9–17.
10. *McLeester D.* Welcome to Magic Theater: A Handbook for Exploring Dreams. – Worcester, MA: Saltus Press, 1976. – 368 p.
11. *Ullman M., Zimmerman N.* Working With Dreams. – Los Angeles: J.P. Tarcher, 1985. – 204 p.

ОСМЫСЛЕНИЕ ЧЕЛОВЕКОМ СВОЕГО ЛИЧНОСТНОГО РОСТА (ПО МАТЕРИАЛАМ ЭМПИРИЧЕСКОГО ИССЛЕДОВАНИЯ)

О.А. Зарецкая

*Институт психологии им. Г.С. Костюка
Национальной академии педагогических наук Украины
(г. Киев, Украина)*

Работа посвящена анализу представлений взрослых людей о личностном росте и развитии человека. Исследования сложного по природе, близкого к мифу психического образования – представления человека о своей собственной личностной динамике – до сих пор почти не проводились. Осознание взрослым человеком своего личностного роста – едва ли не самый загадочный аспект проблемы осознания себя; возможность экстерииоризации этого процесса представляется

весьма проблематичной. Использование методов психологической герменевтики и нарративной психологии делает возможным глубокое погружение в богатство индивидуального опыта конкретного человека. Именно в рамках психогерменевтического подхода сформулировано: чтобы выразить и дать возможность понять невыразимое, надо рассказать историю, разложить, развернуть это неперебиваемое в нарратив [6, с. 128]. Использование в качестве объекта исследования индивидуального нарратива личностного роста позволяет «прикоснуться» к этой неуловимо абстрактной вещи.

Важную роль в решении этой задачи играет диалог (с кем-то или с самим собой) [1]. В диалоге, в практике общения происходят осознание и осмысление некоторых ещё не оформленных в языковой продукт собственных смысловых образований, «доставание» и обогащение выработанных ранее смыслов и понимание аналогичных вещей у собеседника (если он есть). Именно потому целесообразным было строить эмпирическое исследование в форме интервью или интернет-интервью. Нарратив, который воплощает и отражает субъективное представление человека о своей жизненной ситуации, жизненных достижениях, своём росте как личности, – «нарратив личностного роста» – это вариант Я-нарратива, в котором «сито» отбора событий собственной жизни настроено определённым образом. Он в максимальной степени воплощает то, что в вербальной форме соответствует представлению личности о сконструированной им самим собственной личностной идентичности.

Материал для исследования был получен при проведении интернет-опроса среди взрослых людей разного возраста (около 100 опрошенных) в рамках исследования жизненных контекстов личностного роста [2; 3; 4]. Интервьюируемыми были, в основном, люди интеллигентных профессий; 55 % ответивших – женщины. Анкетирование преследовало цель спровоцировать опрашиваемых на порождение нарративов, воплощающих представления взрослого человека по интересующему нас вопросу, – *нарративов личностного роста*. Мы пытались найти ответ на вопрос: существует ли представление взрослого человека о личностном росте как феномен индивидуального или коллективного сознания? Или же оно актуализируется и оформляется в текст нарратива только в пространстве речевых практик [7])?

Качественный (смысловой и психологический) анализ полученных при опросе нарративов личностного роста осуществлялся методами контентного анализа нарративов, в результате чего были выделены содержательные единицы (темы) четырех видов: единицы реф-

лексивного плана; единицы концептуального плана; единицы фактологического (событийного) плана; единицы организационно-методологического плана.

Ответы опрашиваемых на предложенные исследователем вопросы чётко разделились по признакам: 1) готовность/неготовность опрашиваемых осмыслить заявленную проблему в концептуальной плоскости; 2) наличие/отсутствие самой темы в его «психологической ситуации», нереллексированность событий, фактов, ситуаций своей жизни в этой плоскости; 3) готовность/неготовность опрашиваемого вербализовать, текстуализировать или просто открыть экспериментатору своё видение проблемы.

По *форме* полученные от опрашиваемых тексты далеко не всегда соответствовали тому, что принято считать нарративом [5; 6; 7]. Были получены тексты трёх типов: 1) достаточно короткий, часто односложный, ответ на поставленные вопросы; 2) нарратив-эссе, как правило, размером в 1–2 абзаца с одной идеей относительно личностного роста и краткой детализацией или кратко очерченными альтернативами; 3) развёрнутое эссе, и не одно. Выделенные типы отличались и по *степени эмоциональности*: упомянутые выше «формальные» и мини-интервью мало эмоциональны; более выразительны целостные нарративы, по форме и стилю больше похожие на небольшие эссе; большие по размеру ответы можно назвать «патетическими», когда вопросы и частично благодарная реакция интервьюера вызвали у опрашиваемого «фонтан» творчества на эту тему.

Рефлексивная позиция опрашиваемых относительно предложенных вопросов была трех типов:

1. Позиция «Я могу и хочу на эту тему говорить» – быстрые (как правило, в течение 1–5 дней) ответы были чёткими и короткими, по существу, это тезисы ненаписаного большого текста. Самооценка этих опрашиваемых, по-видимому, не допускала того, что они «не в состоянии» ответить. Излишняя категоричность ответов их явно не волновала – сам факт ответа ценился ими выше, чем его возможная неполнота, необоснованность или неаргументированность. По возрасту это были чаще «молодые взрослые» – до 40 лет.

2. Позиция «Я не могу» или «не хочу» говорить на эту тему, вербализованная или нет, чаще без объяснения причин. Точно так же можно интерпретировать и полное отсутствие реакции на вопросы экспериментатора. Можно только строить предположения о мотивах такой реакции, которую продемонстрировали, в основном, взрослые более позднего возраста – после 50, но не только.

3. Позиция «надо подумать» – и дальше или глухое молчание (как во второй позиции), или, после недолгой паузы, содержательный и развёрнутый нарратив.

Результаты опроса заставляют думать, что взрослый человек готов рассуждать «вообще», формулировать выводы из своей концепции жизни – но не относительно себя. Нужны какие-то особые условия, контексты, чтобы взрослая личность была готова породить нарратив личностного роста с апелляцией к своей истории жизни. По данным опроса вырисовываются несколько таких ситуаций: 1) ситуация сознательной гордости за успех: человек гордится своим жизненным путём, считает его достойным уважения и подражания (больше свойственно мужчинам зрелого, реже молодого возраста); 2) ситуация глубокого разочарования в своих жизненных достижениях; 3) ситуация откровения с близким по духу человеком или в обстоятельствах задушевного разговора; 4) письменная практика – дневники, задушевные письма.

Наблюдение и анализ нарративных практик личностного роста при проведении опроса позволило обнаружить некоторые неожиданные результаты. Так, в социуме, несомненно, есть дискурс личностного роста, а вот *на индивидуальном уровне его практически нет* (кроме «профи» – ученых, учителей, тренеров личностного роста, их учеников, – всех тех, кто исследует или практикует техники личностного роста, для кого это является объектом профессионального интереса). Обычно обсуждают (если вообще обсуждают – тема не общераспространена) личностный рост другого человека – ребёнка, ученика, молодого сотрудника и т. п. Индивидуальной рефлексивной практики такого направления нет, она не сформирована социумом, не является объектом воспитания или желательным качеством у взрослого человека. В индивидуальных процессах осмысления, порождённых нашим опросом, наличие рефлексивной практики такого типа не наблюдалось, и рефлексия часто не достигалась – какой-то могучий защитный механизм не давал её осуществить. Можно назвать это *«парадоксом нерелексированности своего личностного роста»*. Опрошенные часто демонстрировали отстранение от своего субъективного опыта в этом вопросе. Возможно, рефлексии не дают запустить механизмы сохранения самоидентичности. Похоже, что в этом проявляется угроза разрушить что-то осознанием – возможно, свой личностный миф.

В нарративах можно наблюдать проявление защитных механизмов, которые используются взрослыми при встрече с вопросами, которые «нагло» заглядывают в самое сокровенное:

- формальная краткость, категоричность, тезаурусность: «нет времени» (или соображений, спросим мы?);

- агрессивное самоутверждение, особенно у молодых самоуверенных, амбициозных и категоричных мужчин (35–45 лет, но не только): «А что это за вопросы вы нам ставите? Я вот читал такого-то автора, а вы его почему-то не упоминаете? Может быть, вам объяснить?»;

- выведение обсуждения на более абстрактный уровень: «Давайте говорить не обо мне, а вообще»;

- агрессивный позитивизм, который заставлял опрашиваемого порождать слишком развёрнутый и детализированный текст нарратива – как спасительный миф (от собственного неуспеха?); можно усмотреть в этом проявление обращённой на себя мифонарративной психотерапии.

Нарративную идентичность, по Рикёру, можно трактовать как утверждение, что личность начинает существование в процессе создания истории о себе. Интервьюирование с вопросами о личностном росте даёт шанс рассказать эту историю тем, у кого она сложилась, но глубоко таится (это не означает, что её сразу выложат), а также тем, у кого её нет – человеку даётся толчок для её создания. Опрашивающий выступает в роли активатора события, важного для личного развития опрашиваемого.

Анализ нарративов личностного роста, как и всей ситуации опроса в целом, даёт основания утверждать, что предложение описать своё представление о том, какие обстоятельства способствуют личностному росту, чаще всего только «запускает» в субъекте процессы рефлектирующего осмысления этих пластов опыта. В ответ исследователь получает только первую порцию осмысления, «сливки», однако следующие, глубинные пласты тоже надо собрать. Отсюда необходимость в последующих встречах (письменных или устных) с тем же опрашиваемым через некоторое время.

Выводы. Анализ проведенного опроса взрослых разного возраста относительно их представлений о личностном росте человека позволил выявить феномен нерелфлексированности или слабой рефлексированности индивидом собственного личностного развития. Взрослый человек практически любого возраста живёт, если нет особых обстоятельств (кризисов, вопросов на эту тему со стороны другого и т. п.), «не приходя в сознание» – не рефлексирова собственное личностное развитие. Вопросы анкеты касались «потайного» в человеке, глубоко личностного и скрытого, иногда даже от него самого. Эмпи-

рически вызванный процесс осмысления и нарративизации затягивает личность в погружение, актуализацию и текстуализацию этого глубинного пласта и тем самым немного приоткрывает завесу над ним. Нарративная практика такого типа формирует систему снятия «личностного забрала», «щита».

На основе проведенного исследования можно сделать вывод о значении некоторых видов языковой (речевой) практики, в которых задействована взрослая личность, для дальнейшего переосмысления ею событий, которые имели решающее значение в плане развития личности, и, вследствие этого, для самого личностного роста. Можно допустить, что проведение такого опроса само по себе может служить фактором личностного развития, так как оно не может не вызвать активного осмысления личного опыта и тем самым, по Н.В. Чепелевой, открыть простор для саморазвития. Пространство языковых (речевых) практик (пространство общения) выполняет роль среды для возникновения и жизни дискурса личностного развития. Специально организованный опрос по личностному росту, который инициировал определённый вид нарративной практики у взрослых личностей разного возраста, послужил действенной технологией самоосознания личности, а также сыграл роль нарративного тренинга.

Литература

1. *Васильченко А.А.* Діалог як модель інтерпретації // Проблеми психологічної герменевтики: монографія / за ред. Н.В. Чепелевої. – Київ: Міленіум, 2004. – С. 22–24.
2. *Зарецька О.О.* Життєва ситуація і особистісний розвиток: методологічні аспекти проблеми // Соціально-психологічні чинники взаємодії суспільства та освіти: матеріали методологічного семінару НАПН України 17 листопада 2010 року / за ред. академіка С.Д. Максименка. – Київ: Інтерпрес ЛТД, 2010. – С. 471–478.
3. *Зарецька О.О.* Життєві контексти особистісного зростання: до постановки проблеми // Матеріали II Всеукраїнського психологічного Конгресу, присвяченого 110 річниці від дня народження Г.С. Костюка (19–20 квітня 2010 року). – Том I. – Київ, 2010. – С. 90–94.
4. *Зарецька О.О.* Життєві обставини і особистісний розвиток: підхід з позицій психологічної герменевтики // Наук. студ. із соц. та політ. психол.: зб. статей / НАПН України, Ін-т соц. та політ. психології; ред. рада: М.М. Слюсаревський (голова), В.Г. Кремень, С.Д. Максименко та ін. – Київ: Міленіум, 2011. – Вип. 25 (28). – С. 31–38.
5. *Наративні психотехнології / Н.В. Чепелева, М.Л. Смутьсон, О.М. Шиловська, С.Ю. Гуцол.* – Київ: Главник, 2007. – 144 с. – (Серія «Психол. інструментарій»).

6. *Чепелева Н.В.* Общая характеристика нарративной психологии // Проблемы психологической герменевтики / под ред. Н.В. Чепелевой. – Київ: Изд-во Нац. пед. ун-та им. Н.П. Драгоманова, 2009. – С. 127–134.
7. *Чепелева Н.В.* Теоретичні засади нарративної психології // Наративні психотехнології / Н.В. Чепелева, М.Л. Смутьсон, О.М. Шиловська, С.Ю. Гуцол. – Київ, 2007. – С. 3–37. – (Серія «Психол. інструментарій»).

ЦЕННОСТИ В СТРУКТУРЕ ЛИЧНОСТИ КАНДИДАТОВ В ЗАМЕЩАЮЩИЕ РОДИТЕЛИ¹

Д.В. Каширский

*Департамент общественных наук и социальных технологий
Алтайской академии экономики и права
(г. Барнаул, Россия)*

Субъективные ценности составляют содержательную сторону направленности личности и выражают внутреннюю основу ее отношения к действительности. Следовательно, это такой компонент структуры личности, который представляет собой ось сознания, вокруг которой располагаются смыслы и переживания человека и с точки зрения которой оцениваются, интерпретируются и решаются многие жизненные задачи. Невозможность реализации субъективных ценностей, блокировка лежащих в их основе потребностей могут переживаться человеком очень болезненно, приводя к внутренним противоречиям и конфликтам, результатом разрешения которых может быть как прогрессивное развитие личности, так и ее разрушение [1].

Ценности имеют двойственную природу. С одной стороны, они социальные, ибо обусловлены обществом, появляются у человека благодаря интериоризации социальных, культурных ценностей. С другой же стороны, ценности индивидуальны – в них сосредоточен неповторимый жизненный опыт субъекта, отражено своеобразие его потребностей и переживаний. Таким образом, ценности существуют объективно, на уровне общества, являясь ядром культуры, и субъективно, как явления «вторичные», отраженные, существующие на уровне психики и личности. Ценностные ориентации личности – это интериоризованные и принятые человеком критерии должного, позволяющие

¹ Работа выполнена при финансовой поддержке РФНФ, проект № 12-16-22004а.

отделить добро от зла, пользу от вреда, истину от заблуждения, достойное от недостойного [2].

Исследования субъективных ценностей людей, пожелавших выступить в роли замещающих родителей, представляют особый интерес для психологов, поскольку позволяют вскрыть содержательную сторону направленности личности данной категории людей и тем самым ответить на вопрос о том, что для них важно, к чему они стремятся, что предпочитают в жизни. Как известно, вопрос о направленности, по мнению С.Л. Рубинштейна [4], является одним из основных при описании психологического облика личности, однако следует заметить, что данный аспект анализа психологических особенностей кандидатов в замещающие родители, к сожалению, не выступал в качестве самостоятельного предмета исследования в современной российской психологии. Восполнить данный пробел стало возможным благодаря специально организованному исследованию, реализованному нами на базе одного из центров психолого-педагогического сопровождения замещающих семей.

Целью проведенного нами исследования являлось выявление ценностных предпочтений субъекта, находящегося на стадии принятия решения выступить в качестве приемного родителя. В проведенном исследовании приняли участие 70 кандидатов в замещающие родители. Средний возраст респондентов составил 36 лет ($M = 36$, $\min = 21$, $\max = 57$), из них женщины – 43 чел. (61,5 %), 27 чел. – мужчины (38,5 %).

В работе использовалась методика KVS-3, часть 1 «Значимость жизненных сфер» (Д.В. Каширский), которая позволяет выявить особенности ценностных ориентаций субъекта. Респондентам предъявлялся список из 25 жизненных сфер, которые требовалось оценить по 9-балльной ликертовской шкале. Шкала имеет высокую чувствительность и позволяет дифференцировать разные оттенки смысла, приписываемого субъектом каждой жизненной сфере: от ее непринятия или равнодушного отношения до провозглашения в качестве наиболее значимой субъективной ценности.

Проведенное исследование показало, что наиболее значимыми жизненными сферами для кандидатов в замещающие родители являются здоровье ($M = 6,26$), семья ($M = 6,43$), любовь ($M = 6,54$), ответственность ($M = 5,54$), гармоничная жизнь ($M = 5,18$); менее значимы в среде потенциальных приемных родителей высокий социальный статус ($M = 2,10$), вера в Бога ($M = 2,94$), приятное времяпрепровождение, отдых ($M = 2,71$).

Чтобы осмыслить полученный результат, необходимо провести сопоставление ценностных предпочтений кандидатов в замещающие родители с данными, полученными на другой («обычной», «нормативной», «среднестатистической») выборке респондентов того же возраста, уровня образованности и социального статуса. Так, материалы одного из наших исследований указывают, что для взрослых людей ($n = 61$), не являющихся кандидатами в замещающие родители и не имеющих опыта усыновления, в тройку наиболее значимых жизненных сфер также входят здоровье ($M = 6,19$), семья ($M = 6,07$) и любовь ($M = 6,06$). Сходства между «нормативной» и «экспериментальной» выборками затронули и нижние части сравниваемых ценностных иерархий. Так, в группе «среднестатистических» взрослых высокий социальный статус ($M = 2,34$), вера в Бога ($M = 3,29$) и приятное времяпрепровождение, отдых ($M = 3,31$) также имеют низкую значимость. При этом рейтинги таких ценностей, как гармоничная жизнь ($M = 4,72$) и ответственность ($M = 4,59$) – менее приоритетны в «нормативной» группе, но более значимы для взрослых, выразивших желание взять в семью приемного ребенка.

Количественный анализ результатов с помощью критерия Манна–Уитни позволил установить статистически значимые различия между сравниваемыми выборками. Так, семья ($U = 1571,5$, $z = 2,37$, $p \leq 0,017$), любовь ($U = 1560,5$, $z = 2,65$, $p \leq 0,008$), стабильность и порядок ($U = 1541,5$, $z = 2,51$, $p \leq 0,012$), а также ответственность ($U = 1307,5$, $z = 3,82$, $p \leq 0,0001$) и гармоничная жизнь ($U = 1728,5$, $z = 1,63$, $p \leq 0,10$) более значимы для кандидатов в замещающие родители, в то время как поиск и наслаждение прекрасным ($U = 1570$, $z = 2,49$, $p \leq 0,012$), признание и уважение людей ($U = 1690,5$, $z = 2,05$, $p \leq 0,04$) и свобода как независимость в поступках и действиях ($U = 1607,5$, $z = 2,43$, $p \leq 0,014$) имеют более высокие рейтинги в нормативной группе.

Принимая во внимание результаты количественного и качественного анализа, можно заключить, что специфической особенностью ценностных предпочтений замещающих родителей является их более выраженная ориентация на гармоничную жизнь и ценность ответственности, в то время как здоровье, любовь и семейные ценности составляют инвариантный набор ценностных ориентаций, характеризующих не только исследуемую выборочную совокупность, а также и психологический облик среднестатистического взрослого человека. В то же время следует заметить, что, по данным статистического анализа, ориентация кандидатов в замещающие родители на ценности

любви и семейных отношений является более выраженной, чем в нормативной группе. При этом такие ценности, как свобода и наслаждение прекрасным, в меньшей степени приоритетны для потенциальных приемных родителей в сравнении со среднестатистическими данными. На наш взгляд, выявленный ценностный профиль кандидатов в замещающие родители является вполне естественным для данной категории людей и может быть объяснен нахождением их на важной стадии жизненного самоопределения, принятием на себя новой роли приемного родителя. Именно данными обстоятельствами и может быть объяснена в некотором смысле «акцентуированность» ценностей любви, ответственности и семейных отношений кандидатов в замещающие родители и менее выраженная их ориентация на ценности личной свободы, независимости и эстетические ценности.

В исследовании Е.В. Куфтяк, посвященном изучению социально-психологических особенностей замещающих родителей в ситуации возврата приемного ребенка, было установлено, что одним из факторов риска в функционировании замещающей семьи является наличие у ее членов уже на стадии кандидатов в замещающие родители «идеализированных и стереотипизированных представлений о семье в системе жизненных ценностей» [3]. Анализ результатов, полученных в нашем исследовании, в некотором смысле согласуется с данными Е.В. Куфтяк и указывает на более выраженную категоричность суждений кандидатов в замещающие родители в сравнении со среднестатистическими данными, что выражается в большом количестве экстремально высоких показателей при оценке ценностей любви, ответственности и семейной жизни в выборке потенциальных усыновителей. Следует заметить также, что, по нашим данным, поляриность и повышенная «акцентуированность» суждений кандидатов в замещающие родители характерна не только при оценке ценностных приоритетов. Установленная закономерность свойственна данной категории людей и при оценке привязанности (данные опросника ECR в адаптации Н.В. Сабельниковой), образа приемного ребенка (опросник ADOR) и др. По-видимому, на стадии, предшествующей усыновлению, у большинства кандидатов в замещающие родители происходит повышение значимости альтруистических ценностей (семейная жизнь, любовь к близким и ответственность за них) и снижение значимости «эго-потребностей» (свобода, независимость, наслаждение прекрасным), а также идеализация объекта усыновления. Можно предположить, что взятие ребенка в семью создает в сознании приемных родителей определенный ценностный конфликт («идеальное – реальное»),

который может привести к формированию более реалистичных представлений о семье, родительстве и самом ребенке. Однако возможно и то, что результатом разрешения данного противоречия может стать и возврат приемного ребенка.

Таким образом, отмеченная закономерность, свойственная субъекту уже на стадии принятия решения об усыновлении, может рассматриваться как фактор риска для будущего приемной семьи и поэтому должна учитываться специалистами служб сопровождения приемных семей, начиная с этапа работы с кандидатами в замещающие родители. Выполненное исследование позволяет сформулировать следующие выводы:

1. Субъективные ценности составляют содержательную сторону направленности личности и лежат в основе суждений, которые выносит человек явлениям «внутренней» (психической) и «внешней» жизни. Ценности выступают для субъекта в роли определенной системы координат, позволяющей структурировать субъективную реальность, внося в нее оценочные координаты («плохо – хорошо», «уместно – неуместно», «достойно – недостойно», «красиво – безобразно» и пр.), чтобы можно было действовать. Субъективные ценности являются относительно устойчивыми личностными образованиями, поэтому они могут выступать в качестве важнейших единиц при анализе и оценке психологического облика личности, в том числе находящейся на стадии принятия важного жизненного решения.

2. Проведенное эмпирическое исследование субъективных ценностей кандидатов в замещающие родители позволило установить, что для данной категории людей наиболее значимы ценности ответственности и жизненной гармонии. Полученный результат означает, что для будущих приемных родителей особенно важно быть ответственными за себя и близких людей, соблюдать моральные нормы и принципы, проявлять самоконтроль в поведении, прогнозировать возможные последствия своих действий и нести бремя ответственности за них. Выявленное ценностное предпочтение весьма существенно (действительно) для субъекта, планирующего взять приемного ребенка в свою семью, так как данный жизненный выбор сопряжен со взятием на себя ответственности за жизнь и воспитание подрастающего человека. Ориентация респондентов на ценность гармоничной жизни означает, что для потенциальных замещающих родителей очень важно быть в гармонии с миром и природой, с собой и другими людьми, соблюдать баланс между работой и отдыхом, семьей и карьерой и др. Полученный результат позволяет сделать вывод о более высоком

уровне личностной зрелости кандидатов в замещающие родители в сравнении со среднестатистическими данными, характерными для популяции взрослых людей. Возможно и то, что принятие ребенка в семью как раз и выступает в качестве опредмечивания потребности данной категории людей во внутренней и внешней гармонии.

3. Исследование выявило, что на стадии, предшествующей усыновлению, у большинства кандидатов в замещающие родители происходит повышение значимости альтруистических ценностей (семейная жизнь, любовь к близким и ответственность за них) и снижение значимости «эго-потребностей» (свобода, независимость, наслаждение прекрасным), а также идеализация объекта усыновления. Вероятно, что взятие ребенка в семью создает в сознании приемных родителей определенный ценностный конфликт («идеальное – реальное»), который в дальнейшем может привести к формированию более реалистичных представлений о семье, родительстве и самом ребенке. Однако возможно и то, что результатом разрешения данного противоречия может стать и возврат приемного ребенка.

4. Категоричность («акцентуированность») суждений при оценке ценностей любви, семейной жизни и ответственности, свойственная субъекту уже на стадии принятия решения об усыновлении, может рассматриваться как фактор риска для будущего приемной семьи и поэтому должна учитываться специалистами служб сопровождения приемных семей, начиная с этапа работы с кандидатами в замещающие родители.

Таким образом, проведенное исследование позволило установить ценностные ориентации кандидатов в замещающие родители, позволив глубже понять психологический облик человека, находящегося на важной и субъективно очень ответственной стадии жизненного самоопределения.

Литература

1. *Каширский Д.В.* Субъективные ценности подростков с девиантным поведением. – Барнаул, 2013. – 200 с.
2. *Каширский Д.В.* Субъективные ценности современной молодежи. – Барнаул, 2012. – 224 с.
3. *Куфтяк Е.В.* Замещающая семья в кризисной ситуации возврата приемного ребенка // Эмоциональные связи и отношения привязанности в замещающей семье / под ред. Б.А. Сосновского, Д.В. Каширского, Н.В. Сабельниковой. – Барнаул, 2013. – С. 84–89.
4. *Рубинштейн С.Л.* Основы общей психологии. – СПб.: Питер, 1998. – 688 с.

ПРОШЛОЕ, НАСТОЯЩЕЕ И БУДУЩЕЕ В ТЕМПОРАЛЬНОЙ СТРУКТУРЕ СОЗНАНИЯ СУБЪЕКТА

О.В. Кинелёва

*Коммунальное дошкольное учебное заведение № 16 комбинированного типа
Севастопольского городского совета
(г. Севастополь, Украина)*

Актуальность исследования обусловлена значимостью целостного восприятия временной картины мира как основания для решения практических задач формирования жизненных стратегий. Сознание как форма отражения объективной действительности невозможно без включения в его организацию настоящего, прошлого и будущего. Время упорядочивает связи внутри образа мира конкретного индивида, но, вместе с тем, у каждого человека есть свое собственное индивидуальное отношение к нему, которое закреплено в системе оценок, значений, смыслов. По мнению А.Р. Лурии, важнейшими «образующими сознания» являются значения, поскольку именно в значениях представлена преобразованная и свернутая в материи языка идеальная форма существования предметного мира, его свойств, связей и отношений, раскрытых совокупной общественной практикой» (цит. по: [1]). Исследование подобной системы значений, наполненных личностным смыслом, позволяет изучить свойства прошлого, настоящего и будущего как организующих темпоральной структуры сознания субъекта.

Прошедшее время. Важной особенностью психологического прошлого является выделение в нем двух временных форм, отражающих содержание индивидуального и коллективного сознания. Индивидуальное прошлое – это время, бывшее настоящим, тесно спаянное с чувственными образами прошлых восприятий и переживаний [2]. Значение коллективного прошлого, представленного в сознании субъекта, выразил В.Д. Канке: «...прошлое позволяет познать настоящее и будущее: если бы было по-другому, то не было бы смысла развивать исторические науки» [5]. В.П. Яковлев выделил этапы формирования психологического прошлого. Первый этап представляет собой сложный социокультурный феномен, подразумевающий расширение индивидуальной ретроспективы за счет опыта предыдущих поколений и произвольное включение этого опыта в свой внутренний мир. Второй этап составляет переживание и личностная оценка индивидуального прошлого (память и воспоминание) [7].

Уникальность индивидуального прошедшего времени может быть отмечена количественно и качественно. Количественная сторона заключается в том, что прошедшего времени столько, сколько у данного человека было настоящего времени. Качественная сторона – в том, что содержание психологического прошлого одного человека не может быть тождественно психологическому прошлому другого. Содержание прошлого в сознании здорового человека скрыто, подавлено, но при этом предполагается обязательной потенциальная готовность к его актуализации, избирательность воспроизведения.

Индивидуальное пространство прошлого известно, определено, дискретно: каждый его отрезок различается пространственно-временной локализацией образов на оси хронологического времени. Согласно Н.Н. Брагиной и Т.А. Доброхотовой, дискретность прошлого может быть обусловлена тем, что у настоящего времени есть длительность [2]. Е.И. Головаха и А.А. Кроник выделяют дискретность как одну из основных координат пространства переживаемого времени и специфическое базисное свойство психологического времени [3].

Настоящее время. Фундаментальную проблему соотношения прошлого, настоящего и будущего раскрывают утвердившиеся в современной психологии квантовая, событийная и причинно-целевая концепции психологического времени. Согласно квантовой концепции, длительность настоящего определяется некоторым интервалом (квантом). В традиционной психологии восприятия времени квант настоящего равен интервалу, в пределах которого возможно удержать в кратковременной памяти некоторую последовательность стимулов как целостный образ. У. Джемс считал, что квант настоящего может достигать минуты, А. Пьерон – 5–6 с; С.Н. Беляева-Экземплярская – 0,5–6 с; Дж. Коэн – 2–12 с. В психологии личности понятие кванта времени используется для описания настоящего, которое длится в физическом времени дни, месяцы и годы (К. Левин). Т. Коттл выделил два типа людей – с «мгновенным» и «расширенным» психологическим настоящим. А.М. Жаров отмечает: «...настоящее обладает длительностью, лишенной строго определенной величины» [4].

Событийная концепция отвергает хронологическую константность настоящего и ставит его в зависимость от событий, имеющих различное содержание и длительность. Согласно П. Фрессу, количество воспринятых в определённый интервал времени изменений является основой чувства времени и может быть основанием для его переоценок и недооценок.

В соответствии с ключевыми положениями причинно-целевой концепции, разработанной Е.И. Головахой и А.А. Кроник, психологическое настоящее включает в себя актуальные межсобытийные связи, реализация которых уже началась, но еще не завершилась, и которые соединяют между собой события хронологического прошлого, с одной стороны, и будущего – с другой.

Таким образом, основные различия в современных научных подходах, изучающих феномены психологического времени, заключаются в определении длительности настоящего в сознании субъекта и его основополагающей роли в формировании представлений о прошлом и будущем. Индивидуальному настоящему свойственно становится прошлым, определяя его дискретное содержание чувственными образами. Среди свойств настоящего предполагается его включенность в восприятие и переживание внешнего мира и самого субъекта, а также формирование потенциального будущего (целенаправленность поведения).

Н.Н. Брагина и Т.А. Доброхотова отмечают, что индивидуальное настоящее обуславливает асимметрию (противоположность свойств) прошедшего и будущего времен. Чем более актуально настоящее время субъекта, тем более подавлено в его сознании прошлое и тем более очерчено будущее. Прошлое находится как бы в обратной, а будущее – в прямой зависимости от степени актуальности настоящего времени. Асимметрия прошедшего и будущего времен обязательна для того, чтобы сознание человека было ясным, а психическая деятельность – эффективной. Это означает параллельную реализацию психосенсорных и психомоторных процессов, которые осуществляются в настоящем времени, хранятся и завершаются соответственно в прошлом и будущем временах [2].

Е.И. Головаха и А.А. Кроник, исследуя феномены психологического времени, определили наличие у человека особых механизмов временной децентрации, благодаря которым единицы психологического прошлого, настоящего и будущего могут утрачивать свою устойчивость и трансформироваться друг в друга. Децентрации предполагают возможность отделения личного временного центра от момента хронологического настоящего и перенос этого центра в любой иной момент хронологического прошлого или будущего. Благодаря этому человек способен к целостному осознанию своего жизненного пути и осмыслению собственной жизни в историческом контексте. Наиболее ярким примером временной децентрации может быть мысленное перенесение временного центра в момент, который будет предшество-

вать биологической смерти, и, как результат такого переноса, предвосхищение интегральной оценки всего жизненного пути с точки зрения этого последнего момента жизни. Таким образом, еще одним важным свойством индивидуального настоящего является его подвижность, непостоянство степени актуализации, что проявляется в механизме временной децентрации [3].

Будущее время. Будущее время не существует в качестве реальной действительности, но существует в потенции как сфера возможностей развития. В сознании человека, будущего нет в том виде и с теми свойствами, какие характерны для индивидуальных настоящего и прошедшего времен.

Индивидуальное будущее время весьма неопределенно. У него нет законченного содержания, каким отличается прошлое. Содержание будущего другое – модели образов, наметки, схемы, планы поведения и действий, а также осмысление и осознание их возможных последствий [2]. Л.А. Регуш отмечает, что будущее является «началом» индивидуального времени. Насыщение будущего значимыми целями становится предпосылкой наполнения настоящего деятельностью, что, в свою очередь, приводит к наполнению прошлого информативными воспоминаниями [6]. Однако будущее является сферой, знание о которой конструируется, моделируется субъектом в настоящем, «здесь и сейчас», создается на основе преобразования прошлого опыта. Таким образом, будущее – это своеобразное психологическое образование, результат внутренней работы личности, направленной на создание непрерывности личной истории, целостности «Я», перспективы жизненного пути.

Индивидуальное будущее – это время осознания, активно направленного на преобразование окружающего мира, самосовершенствование, накопление знаний. Будущее время не имеет различающихся отрезков, оно относительно непрерывно, всегда потенциально изменяемо, поэтому является наименее индивидуализированным временем человека. Неизвестность будущего неотделима от свободы выбора способов его осуществления, что обуславливает произвольность и целенаправленность поведения.

Организация и методы исследования. В свободном ассоциативном эксперименте приняли участие 261 испытуемый в возрасте от 17 до 65 лет (150 женщин и 111 мужчин). Для выявления общих закономерностей они были объединены по гендерному, а затем возрастному составу в группы: 17–20, 21–30, 31–40, 41–50 и 51–65 лет. Исследование проводилось с помощью методики «Временные ориентации в ас-

социативном эксперименте» (модификация методики «Ассоциативный эксперимент»). Посредством ассоциативного эксперимента выявлены возрастные и гендерные различия переживания психологического времени.

Выводы. Связь между прошлым, настоящим и будущим в структуре индивидуального времени может быть рассмотрена либо сквозь призму причинности (в случае, когда предшествующий опыт определяет принятие решений и последующую стратегию развития), либо через призму представлений субъекта о будущем (когда насыщение будущего значимыми целями является предпосылкой наполнения настоящего деятельностью, а прошлого – информативными воспоминаниями).

1. Прошлое, настоящее и будущее как модусы индивидуального времени субъекта обладают рядом устойчивых свойств. Наличие содержания, дискретность, упорядоченное хранение, латентная готовность к адекватному воспроизведению являются важнейшими свойствами психологического прошлого. Подвижность, непостоянство степени актуализации, отсутствие фиксированной длительности, включенность в восприятие и переживание внешнего мира и самого субъекта, а также формирование потенциального будущего являются основными свойствами психологического настоящего. Неопределенность, незавершенность, относительная непрерывность, причинно-следственная обусловленность – это свойства психологического будущего.

2. В образах прошлого, настоящего и будущего, представленных посредством ассоциативных семантических универсалий, было выделено четыре содержательные категории: «эмоциональная оценка», «социальные отношения», «личностное развитие» и «нейтральные характеристики». Эмоциональная оценка выражает позитивную или негативную настроенность субъекта по отношению к своему прошлому, настоящему или будущему. Категория «Социальные отношения» отражает специфическую область межличностных отношений и содержит подгруппы: личная и профессиональная сфера жизни, отдых и досуг, коммуникативное взаимодействие. Личностное развитие включает потребность в самоорганизации, саморазвитии и реализации внутренних потенций. В список нейтральных характеристик входят ассоциации, сходные по своему значению со свойствами модусов психологического времени.

3. С возрастом прошлое, настоящее и будущее переосмысливаются субъектом, приобретая новые координирующие функции в орга-

низации жизненного пути. Однако, несмотря на возрастные различия, можно выделить ряд общих смысловых значений, характеризующих переживание модусов психологического времени, а также гендерно маркированные семантические связи (выявленные в языковом сознании женщин/мужчин). Для женщин психологическое содержание прошлого в списках семантических универсалий раскрывают такие ассоциации, как *беззаботность, наивность, огорчение, переживание, поиск, материнство, стремление, надежды*. Мужчины связывают с прошлым *знания, игры, жизнь, ностальгию, ответственность, будущее*. Настоящее в языковом сознании женщин представлено через *творчество, чувство, уважение, гармонию, здоровье, красоту*. Образ настоящего для мужчин раскрыт в следующих ассоциациях: *настроение, машина, Крым, телевизор*. Будущее женщины связывают с такими ассоциациями: *забота, творчество, гармония, стабильность, реализация, красота, мечты, интерес*. Будущее для мужчин – *неизвестность, стремление, вера, перспективы, удовлетворение, неопределенность, развитие*. Для большинства испытуемых мужчин и женщин, независимо от их хронологического возраста, свойственно оптимистическое отношение к будущему.

4. Осознание структуры временной последовательности, ее причинно-следственной и целевой обусловленности, определение временных ориентаций, перспектив, установок помогает упорядочить, структурировать жизненное пространство личности, определяя пути для саморазвития.

Литература

1. *Белянин В.П.* Психолингвистика. – 2-е изд. – М., 2004.
2. *Брагина Н.Н., Доброхотова Т.А.* Функциональные асимметрии человека. – М., 1981.
3. *Головаха Е.И., Кроник А.А.* Психологическое время личности. – 2-е изд. – М., 2008.
4. *Жаров А.М.* Восприятие времени, психическое настоящее и неопределённость // Фактор времени в функциональной организации деятельности живых систем. – Л., 1980. – С. 124–128.
5. *Канке В.А.* Формы времени. – Томск, 1984.
6. *Регуш Л.А.* Психология прогнозирования: успехи в познании будущего. – СПб., 2003.
7. *Яковлев В.П.* Социальное время. – Ростов н/Д, 1980.

ПРЕДИКТОРЫ КОНСТРУКТИВНОЙ АКТИВНОСТИ ЛИЧНОСТИ В УСЛОВИЯХ НЕОПРЕДЕЛЕННОСТИ

О.А. Кондрашихина

*Севастопольский городской гуманитарный университет
(г. Севастополь, Украина)*

В условиях неопределенности личность может использовать различные виды активности – как конструктивные, так и деструктивные. Конструктивные стратегии (направленные непосредственно на преодоление неопределенной ситуации) включают в себя принятие и признание ситуации, активные действия по устранению источника неопределенности, поиск активной социальной поддержки, оценку ситуации с точки зрения ее положительных сторон, осознаваемую и принимаемую ответственность за действия в условиях неопределенности, понимание и принятие невозможности однозначного, единственного, «самого правильного со всех точек зрения» решения; внутренняя готовность принять двойкий, непрогнозируемый результат действия [10]. Другой блок стратегий активности – частично конструктивных – также может способствовать адаптации человека в условиях неопределенности, однако он не связан с активными попытками разрешить ситуацию и выражается в поиске сочувствия и понимания со стороны окружающих, снижении активности в отношении других дел и проблем, полном сосредоточении на источнике неопределенности, пассивном ожидании более благоприятных условий для разрешения ситуации. Третью группу стратегий составляют деструктивные стратегии, однако, в некоторых случаях они помогают человеку адаптироваться к ситуации неопределенности и подобрать конструктивные способы ее преодоления. Данная группа представлена доминированием негативных эмоций, отрицанием неопределенности, уходом от реальности, поведенческим отстранением, агрессией.

Надо сказать, что «конструктивная активность» – весьма условная дефиниция в контексте исследуемой темы. Ведь иногда в попытках преодолеть субъективную неопределенность человек посредством собственной активности может нарушать гармоничность существования окружающих его людей. То есть открытым остается вопрос о границах социальной экологичности активности по преодолению неопределенности. Иногда субъекту необходимо прекратить какие-либо

действия по преодолению неопределенности, использовать выжидательную стратегию поведения, либо принять имманентную неопределенность человеческого Бытия. Мудрость и высший уровень конструктивности как раз и заключается в умении вовремя остановиться, понять, когда, в какой момент дальнейшая активность будет приносить вред существованию личности или окружающим людям. Ведь не всякую неопределенность можно полностью преодолеть, умение переносить имманентную неопределенность, преодолевать преодолимую и отличать одно от другого и будет высшим уровнем конструктивной активности человека, находящегося в условиях неопределенности.

На стратегию активности личности в условиях неопределенности влияет ряд факторов:

1. Специфические особенности условий неопределенности:

1) степень субъективного восприятия ситуации как неопределенной (источники неопределенности, обладающие специфическими характеристиками, фиксируются в англоязычной литературе понятиями *ambiguity* (неопределенность «здесь и теперь», заданная недостатком или избытком информации, сложностью, новизной или неоднозначностью имеющейся ситуации) и *uncertainty* (неопределенность будущего, связанная со сложностью построения прогноза) [7]; неопределенность события для человека может являться следствием как объективно заданных параметров ситуации, так и субъективной интерпретации, которая определяется личностными особенностями человека (О.К. Тихомиров, Т.В. Корнилова) [6]; к субъективным компонентам можно отнести отношение личности к неопределенной ситуации как угрожающей, нейтральной или создающей благоприятные возможности самореализации [2]);

2) жизненная сфера субъекта, в которой возникает ситуация неопределенности – коммуникативная, профессиональная, семейная, макросоциальная и др. (возможно проявление связанной с ценностно-смысловыми образованиями личности поливариантности поведения в условиях неопределенности, возникающей в той или иной области человеческой жизнедеятельности);

3) место неопределенности в структуре деятельности субъекта – неопределенность деятельности в целом, неопределенность смысла и целей деятельности (по известной фразе Марка Твена, «Кто не знает, куда направляется, очень удивится, попав не туда»), неопределенность в отношении операций, способов достижения цели и др.;

4) экзистенциальная нагрузка неопределенности – связано ли преодоление неопределенности, конструктивность поведения в ситуа-

ции с пересмотром жизненных ценностей и смыслов, затрагивает ли неопределенность вопросы жизни и смерти самого субъекта;

5) длительность и объем неопределенности.

2. Индивидуально-психологические и личностные детерминанты (психологическая зрелость личности, тип высшей нервной деятельности, толерантность к неопределенности, ментальная и коммуникативная гибкость, когнитивная широта, креативность, низкий уровень тревожности, внутренний локус контроля, открытость опыту, преобладание мотивации стремления к успеху над мотивацией избегания неудачи, энергичность, высокая поисковая активность, уверенность в себе, позитивная самооценка, высокий уровень самоактуализации, индивидуальные стратегии элиминации неопределенности и др.). Надо отметить, что детерминация поведения в условиях неопределенности указанными психологическими характеристиками находит весьма противоречивое отражение в научных исследованиях (А.М. Голубев [3], А.И. Гусев [4], Е.Г. Луковицкая [8], П.В. Лушин, З.А. Ржевская, Е.Г. Данникова [9] и др.).

3. Демографические (пол, возраст), социальные (гендерные, профессиональные), этнокультурные факторы. Анализ исследований по проблеме особенностей реагирования мужчин и женщин в трудных, стрессовых ситуациях, содержащих ту или иную степень неопределенности (Е.С. Балабанова, Д.А. Жуков, И.С. Клецина, Н.П. Реброва, М.П. Чернышева), показывает, что мужские особенности совладающего поведения связаны с ориентацией на независимое поведение. Мужчины часто либо замыкаются в себе, либо демонстрируют жесткие авторитарные стили взаимодействия. Женщины активно прибегают к социальной поддержке, в том числе, пользуются советами, у женщин более выражен эмоциональный компонент восприятия неопределенности, что проявляется в большой эмоциональной насыщенности переживаний и противоречивости. Толерантность к неопределенности у женщин зависит от их самооценки, степени удовлетворенности своей жизнью и оценкой значимого окружения. У мужчин преобладает когнитивный компонент толерантности к неопределенности [8]. Результаты исследования проживания мужчинами и женщинами социальной неопределенности показали, что социальная неопределенность вызывает состояние беспомощности у мужчин в более выраженной по сравнению с женщинами степени и продуцирует у сильного пола инфантильные реакции – выраженные безразличие и апатию, экстрапунитивные реакции, деформацию жизненных планов [12]. В собственно гендерных исследованиях многие авторы подтвер-

ждают обусловленность способа психологического преодоления жизненных сложностей и ситуаций неопределенности полоролевыми стереотипами: женщины (и фемининные мужчины) склонны, как правило, защищаться и разрешать трудности эмоционально, а мужчины (и маскулинные женщины), напротив, инструментально, путем преобразования внешней ситуации [11].

Специфика активности в условиях неопределенности личности различного возрастного статуса связана: 1) со специфическими особенностями конкретного возрастного периода и/или переживаемого индивидом нормативного кризиса, 2) психологическими характеристиками, потенциально актуализирующимися в случае конструктивного развития личности, 3) зависящими от возраста стратегиями, способами элиминации и отношением к неопределенности. Что касается собственно эмпирических исследований активности субъектов разного возраста в условиях неопределенности, то их крайне мало. Наиболее полное – диссертационные исследования Е.Г. Луковицкой [8] и Т.П. Бутенко [2]. В них выявлены некоторые возрастные особенности отношения (толерантности) к неопределенности.

Если говорить о влиянии этнокультурных факторов на специфику отношения к неопределенности, то необходимо вспомнить широко известное крупномасштабное исследование Дж. Хофстеда [13], которым были исследованы культуры по степени нетерпимости к неопределенности или избегания ее. В то же время, результаты исследования влияния культуры на отношение к неопределенности дают несколько противоречивые данные. Так, согласно исследованиям Е.Г. Луковицкой [8], в выборке россиян проявляется меньший дискомфорт и тревожность по отношению к неопределенным ситуациям и меньшая активность по их преобразованию в сравнении с американской выборкой, что противоречит исследованиям Хофстеда. Кроме того, как не вспомнить в данном контексте так называемый «авось» – риск, ориентацию на удачу, а не на рациональный расчет, по оценке В.О. Ключевского, сформированные в результате крайней непредсказуемости (неопределенности) погодных условий и невозможности антиципирования крестьянином исхода урожая. В.О. Ключевский пишет о том, что «расчетливый великоросс любит подчас, очертя голову, выбрать самое что ни на есть безнадежное и нерасчетливое решение, противопоставляя капризу природы каприз собственной отваги. Эта склонность дразнить счастье, играть в удачу и есть великорусское авось» [5].

Как показывают исследования Г.Л. Бардиер [1], важной детерминантой отношения к неопределенности является принадлежность

индивида к той или иной социальной или профессиональной группе. Для студентов более значимой оказалась неопределенность, связанная с развитием межличностных отношений, для научных работников – с поддержанием своего социального статуса, для художников – с творчеством, для рабочих – с какими-либо переменами в жизни и новизной.

4. Имеющийся у человека опыт совладания с неопределенными ситуациями. Иногда этот опыт бывает негативным (наверное, этим можно объяснить выявленную в работе Е.Г. Луковицкой тенденцию, что с возрастом неопределенная ситуация все чаще воспринимается как угрожающая [8].

Дополнительно необходимо отметить сложность экспериментального изучения конструктивной активности личности в условиях неопределенности, а именно:

– неоднозначность четких критериев экологичности данной активности для других участников ситуации;

– сложность учета роли всей многокомпонентной палитры детерминант активности;

– трудность определения критериев измерения собственно конструктивной активности личности;

– трудности в достижении высокой прагматической валидности эксперимента, в том числе прогностической, с тем, чтобы полученные в ходе экспериментальных построений результаты не расходились с поведением субъекта в обыденной жизни.

Литература

1. *Бардиер Г.Л.* Социальная психология толерантности. – СПб.: Питер, 2005. – 111 с.
2. *Бутенко Т.П.* Субъективная неопределенность жизненных ситуаций: когнитивно-эмоциональные оценки и стратегии поведения: автореф. дис. ... канд. психол. наук. – М, 2009.
3. *Голубев А.М.* Исследование связи личностных особенностей с особенностями поведения и оценки в ситуации неопределенности // Материалы конференции «Человек в условиях неопределенности». – Новосибирск, 2006. – С. 194–208.
4. *Гусев А.И.* Проблематика научной классификации толерантности к неопределенности // Наука и образование. – 2005. – № 5–6. – С. 42–45.
5. *Ключевский В.О.* Курс русской истории. – М.: Мысль, 1989. – Т. 1.– С. 315.
6. *Корнилова Т.В.* Психология неопределенности: Единство интеллектуально-личностной регуляции решений и выборов // Психол. журн. – 2013. – Т. 34. – № 3. – С. 89–100.

7. *Лихачева Е.Ю.* Преодоление ситуации неопределенности в имитационных играх: автореф. дис. ... канд. психол. наук. – М., 2012. – 34 с.
8. *Луковицкая Е.Г.* Социально-психологическое значение толерантности к неопределенности: автореф. дис. ... канд. психол. наук. – СПб., 1998. – 18 с.
9. *Лушин П.В.* Учимся фасилитировать: метод. пособие для учителей школ, студентов педагогических специальностей, преподавателей / П.В. Лушин, З.А. Ржевская, Е.Г. Данникова, Н.А. Колтко. – Кировоград, 2003. – 52 с.
10. *Поддьяков А.Н.* Неопределенность в решении комплексных проблем // Человек в ситуации неопределенности / гл. ред. А.К. Болотова; Гос. ун-т – Высшая школа экономики. – М.: ТЕИС, 2007. – С. 177–193.
11. *Узрютова Г.* Стресс, мужчины и женщины: половые различия в восприятии стресса. – URL: <http://www.effecton.ru/361.htm>.
12. *Фетискин Н.П., Филатов О.А.* Стратегии поведения в ситуации социальной неопределенности // Вестник интегративной психологии. – 2009. – № 7. – 212 с.
13. *Хофстед Дж.* Категоризация культур. – URL: <http://www.socio.ru/wr/1-02/Shkar&Kar.htm>.

ЛИЧНОСТНО-ОРИЕНТИРОВАННАЯ КОНЦЕПЦИЯ СЧАСТЬЯ: ДВУСИСТЕМНАЯ МОДЕЛЬ В ПОЗИТИВНОЙ ПСИХОЛОГИИ

Л.З. Левит

*Центр психологического здоровья и образования
(г. Минск, Белоруссия)*

В 2006–2012 годах мы разработали Личностно-ориентированную концепцию счастья (ЛОКС), в которой самореализация индивида описывается через взаимодействие двух систем – «Личностной Уникальности» и «Эгоизма» (ЛУ и ЭГ соответственно). Каждая система, в свою очередь, состоит из 4-х уровней, представляющих собой жизненные этапы субъекта.

Постепенно выяснилось, что ЛОКС также способна инкорпорировать либо учесть основные аспекты известных теорий личности XX в. (концепции З. Фрейда, Э. Берна, Р. Ассаджиоли, К.Г. Юнга, А. Маслоу и К. Роджерса), а также современные психологические концепции, описывающие достижение счастливой и полноценной жизни индивидом через реализацию своего личностного потенциала (теории Э. Деси и Р. Райяна, К. Рифф и Б. Сингера, М. Чиксентмихайи, А. Уотермана). Подробный анализ и сопоставление проведены в на-

ших недавних монографиях и журнальных публикациях [3; 4; 6; 7; 8; 17; 18].

Актуальность ЛОКС в отношении реалий сегодняшнего дня заключается в самом ее построении и содержании взаимодействующих систем. И в самом деле: современные исследователи и духовные лидеры с тревогой отмечают нарастание примитивно-эгоистической, гедонистической ориентации, воцаряющейся в современном потребительском обществе. Подобные тенденции отражаются низшими, «базовыми» уровнями ЭГ в ЛОКС. С другой стороны, имеют место тенденции индивидуализации и дифференциации, «рассеивающего отбора», что демонстрирует ЛУ.

Как известно, один из важных принципов диалектики связан с идеями борьбы противоположностей, двойственности. В частном случае можно утверждать, что все в мире имеет условно «хорошую» и «плохую» стороны. Внутри человека также действуют две основные силы: одна «приковывает к земле», вторая «влечет к небу». Многочисленными подтверждениями сказанному являются представления об «альтер эго» индивида, его «теневой стороне», сознании и бессознательном, а также внутриличностные конфликты, связанные с нелегким моральным выбором.

Если мы обратимся к ЛОКС, увидим ту же двойственность: между собой взаимодействуют две первоначально несхожие системы, причем ЛУ, будучи «идеальной», духовной частью, метафорически тянет человека «вверх», в то время как ЭГ традиционно подразумевает иные характеристики, связанные с удовлетворением индивидом собственных материально-телесных потребностей и получением удовольствий [6; 9]. Как известно, еще А. Шопенгауэр [1], а затем и З. Фрейд [13] связывали достижение счастья с эгоизмом индивида.

Отметим, что в нашей концепции успешная самореализация ассоциируется вовсе не с примитивным эгоизмом, при котором человек действует лишь в собственных узко понятых интересах. Само появление эгоизма высшего (четвертого) уровня связано с отказом субъекта преследовать повторяющиеся материальные удовольствия и его переориентацией в сторону духовного развития. Подобный зрелый индивидуализм отныне становится «службой», «телохранителем» при своей Личностной Уникальности – «внутреннем сокровище» индивида, – создавая необходимые условия для ее проявления во внешнем мире.

Нельзя говорить о том, что одна из систем важнее, чем другая – в ЛОКС не существует «раба» и «господина». Мы не задаемся вопросом, кто «лучше» – мудрый учитель или одаренный ученик, поскольку

сосредоточены на исследовании продуктивного взаимодействия между ними.

Подчеркнем, что одним из компонентов высшего, четвертого уровня нашей модели остается именно эгоизм (хотя и в форме зрелого индивидуализма), что подтверждается особенностями возникающей ситуации. Субъект, реализуя свой уникальный потенциал, лучшую часть личности, отныне творит собственную жизнь, в которой он теперь, по определению, главный и единственный «герой». Новый, переориентированный эгоизм как раз и нужен для того, чтобы считать подобное существование высшим благом, встречать и храбро преодолевать все его вызовы. Девиз «то, что лишь я один могу сделать в этой жизни» прекрасно отражает единение «высшего» Эгоизма (или, по выражению М. Чиксентмихайи, «неэгоцентрического индивидуализма» [14]) и зрелой Личностной Уникальности в эвдемоническом, понастоящему полноценном и счастливом существовании человека.

По мере взросления и роста жизненного опыта настроенный на самореализацию индивид все сильнее осознает обе системы. Если система ЭГ лучше понимается в связи с возрастанием удельного веса таких конструктов, как «самосознание», «самоотношение», «самооценка» и т. д., то развивающийся уникальный внутренний потенциал (ЛЮ) постепенно начинает, как это обозначалось в работах К.Г. Юнга, К. Роджерса и А. Маслоу, «подавать сигналы» своего существования, которые все крепнут. Определенные сферы деятельности, в которых данный потенциал может быть реализован, теперь осознаются зрелым субъектом как собственное предназначение. Как отмечает М. Селигман, «настойчивость и страсть в деле жизни» (GRIT) сильнее всего проявляются в возрастной группе испытуемых после 65 лет [19, с. 122]. Как правило, с возрастом увеличивается не только самодисциплина – «королева всех добродетелей» [19, с. 118], – но и в значительной мере происходит отход от ориентации на типичные «социальные модели» в пользу собственного образа жизни [2].

С течением времени при благоприятном развитии обе системы начинают все больше тяготеть друг к другу. При этом ЛЮ представляет содержание, которое должно быть реализовано, в то время как ЭГ создает возможности его реализации во внешнем мире. Подобное «двуединство» придает дополнительную динамику нашей концепции. Речь, в частности, может идти о диалектическом взаимодействии внутреннего, более стабильного «ядра» (ЛЮ) и подвижной внешней «оболочки» (ЭГ); о более-менее статичном «содержании» (ЛЮ) и динамичном «механизме» (ЭГ), осуществляющем его актуализацию, а

также других интересных возможностях. Так, например, взаимодействие ЭГ и ЛУ на пути творческой самореализации личности позволяет рассматривать их «двуединство» в качестве аналога понятию «индивидуальность», понимаемому как «некая исключительность личности» [12, с. 15]. Довольно туманное описание индивидуальности как «Я личности, познающего и формирующего себя» (так кто же и кого формирует?), получает естественное и логичное объяснение в следующем звучании: «ЭГ субъекта, познающий и реализующий ЛУ». Причем первая система отвечает за «продвижение» индивида *снаружи* его специфической активности и жизни в целом, в то время как вторая – *внутри* определенной деятельности, для которой ЛУ предназначена.

Интересно, что обсуждаемое «раздвоение» просматривается даже в самом предмете психологии. Как отмечает В.В. Печенков, человеческая психика может рассматриваться либо в качестве инструмента приспособления в обществе, причем зачастую ценой отказа от своей личности, либо как средство освобождения человека, его выхода за свои пределы [11, с. 87]. В нашей концепции первая функция осуществляется с помощью Разумного Эгоизма (третий уровень ЭГ), в то время как вторая – с помощью взаимодействия «высших» форм эгоизма (зрелого индивидуализма) и зрелой Личностной Уникальности (4-й уровень обеих систем – уровень индивидуальности).

Теперь приведем довольно типичный, хотя и частный пример противоречия между ЛУ и ЭГ. Предположим, я глубоко поглощен процессом мыслительной работы, связанной с ЛОКС (реализацией своей ЛУ), однако ЭГ-4 может «вклиниться» в размышления и напомнить о необходимости срочного выполнения технических формальностей, связанных с публикацией моей книги в зарубежном издательстве. ЭГ-3 скажет мне женским голосом, что терпение окружающих, желающих заботы и внимания, небеспредельно. ЭГ-2 напомнит о себе чувством голода либо сексуальными импульсами, а ЭГ-1 – усталостью и ухудшением самочувствия вследствие длительного напряжения и гиподинамии.

Можно предположить, что стремление именно к социальной самореализации может оказаться оптимальным для индивида с неощущаемой ЛУ – чтобы не скатиться к низшим уровням ЭГ. С другой стороны, в жизни человека с большим врожденным талантом (ЛУ), но отсутствующим ЭГ также возникает немало трудностей, хотя абсолютно иного характера. Он «не похож» на других, поэтому испытывает с их стороны настороженное отношение, в то же время, не имея

достаточных внутренних возможностей для воплощения своего потенциала.

Личностной Уникальности одаренного и психологически зрелого индивида, понимающего свои уникальные приоритеты и настроенного на самореализацию, дружелюбно настроенный социум способен в конечном итоге оказать лишь «техническую», хотя и необходимую помощь, поскольку, в отличие от самого индивида (точнее, его ЭГ), внешний мир не имеет с его ЛУ «непосредственного контакта».

В одной из своих работ М. Чиксентмихайи называет качества, необходимые для успешной деятельности творческого человека, которые могут быть определены как функции ЭГ-4 в рамках ЛОКС. Вот они в очень кратком виде: способность работать в одиночестве, не сливаясь с массой; антиконформизм; умение терпеть отторжение и роль аутсайдера, сохраняя при этом амбиции; способность защитить свои интересы; роль «одинокого охотника и путешественника»; самоограничение; умение противостоять внешним препятствиям; уверенность в себе; отказ делать то, к чему нет внутренней мотивации, чтобы выиграть время для работы; приверженность собственным ценностям [15, с. 210, 236, 248, 254, 316, 348]. Отмечаемое М. Чиксентмихайи наличие противоположных качеств в характере творческих людей может быть объяснено изначальным несходством взаимодействующих систем – ЭГ и ЛУ.

ЛОКС хотя и исследует достижение счастья с помощью уникальной самореализации существует (по крайней мере, частично) вне категориального аппарата позитивной психологии, одним из главных упреков в отношении которой является отсутствие обоснованного теоретического фундамента – «ног» или «корней» [16]. Психология счастья (в «общепринятом» смысле этого слова), больше озабоченная сиюминутными «техническими» достижениями (как довести эмоциональное состояние человека «с +5 до +10» [10]), упускает из виду другие важные закономерности. Речь, в частности, идет о том, что «добро» и «зло» в человеческой жизни зачастую неразрывно связаны; что «добро» может возникать из «зла», что позитивное эмоциональное состояние не может быть длительным в связи с действием закона адаптации, что *отрицательные* эмоции играют важнейшую роль в эволюционном развитии человека [3; 16]. В этом смысле наша концепция демонстрирует как негативные возможности в будущем развитии человека (низшие уровни ЭГ при отсутствии ЛУ), так и его позитивный потенциал (ЛУ и ЭГ высшего, четвертого уровня), что в гораздо большей степени соответствует эмпирической реальности.

Литература

1. *Быховский Б.Э.* Шопенгауэр. – М.: Мысль, 1975. – 208 с.
2. *Клементьева М.В.* методика оценки биографической рефлексии и ее психометрические характеристики // Пятая Всероссийская научно-практическая конференция по экзистенциальной психологии (Москва, 6–8 мая 2013 г.). – М.: Институт экзистенциальной психологии и жизнетворчества, 2013. – С. 78 – 80.
3. *Левит Л.З.* Личностно-ориентированная концепция счастья: жизнь во имя себя. – Минск: Вараксин, 2011. – 112 с.
4. *Левит Л.З.* Личностно-ориентированная концепция счастья: краткая история // Психология и психотехника. – 2012. – № 8. – С. 78–86.
5. *Левит Л.З.* Счастье, эгоизм, альтруизм: парадоксы взаимодействия // Психология. Социология. Педагогика. – 2012. – № 7. – С. 10–19.
6. *Левит Л.З.* Личностно-ориентированная концепция счастья: новая системная парадигма // Педагогическое образование в России. – 2013. – № 1. – С. 102–111.
7. *Левит Л.З.* Эвдемония: жизнь для героя // Современная зарубежная психология. – 2013. – № 1. – С. 69–77.
8. *Левит Л.З.* Уникальный потенциал, самореализация, счастье. – Saarbrücken: Lambert Academic Publishing, 2013. – 484 с.
9. *Левит Л.З., Радчикова Н.П.* Личностно-ориентированная концепция счастья: теория и практика // Национальный психологический журнал. – 2012. – № 2 (8). – С. 81–90.
10. *Леонтьев Д.А., Поддьяков А.Н.* Проблема зла и позитивная психология: публичные дебаты [видео]. – URL: <http://psy.hse.ru/positive/news/53018440.html>.
11. *Печенков В.В.* Тайна индивидуальности. – М.: Либроком, 2010. – 176 с.
12. Психология индивидуальности: Новые модели и концепции / под ред. Е.Б. Старовойтенко, В.Д. Шадрикова. – М.: НОУ ВПО МПСИ, 2009.
13. *Фрейд З.* Неудобства культуры. – СПб.: Азбука-классика, 2010.
14. *Чиксентмихайи М.* Поток: психология оптимального переживания. – М.: Смысл: Альпина нон-фикшн, 2011. – 464 с.
15. *Чиксентмихайи М.* Креативность. – М.: Карьера Пресс, 2013. – 518 с.
16. *Lazarus R.S.* The Lazarus Manifesto for Positive Psychology and Psychology in General // Psychological Inquiry. – 2003. – Vol. 14. – № 2. – P. 173–189.
17. *Levit L.Z.* Happiness: Person-Oriented Conception // International Journal of Advances in Psychology. – 2012. – Vol. 1. – Iss. 3. – P. 46–57.
18. *Levit L.Z.* Person-oriented Conception of Happiness: Between Freud, Jung and Maslow // International Journal of Economy, Management and Social Sciences. – 2013. – № 2 (8). – P. 576–584.
19. *Seligman M. E. P.* Flourish. – N. Y.: Free Press, 2011.

ФЕНОМЕН ПЕРСОНЫ КАК ФАКТОР РЕДУКЦИИ ГЕНДЕРНЫХ РАЗЛИЧИЙ СОВРЕМЕННОЙ ЛИЧНОСТИ

Е.А. Мартыненко

УМВД Украины в г. Севастополе
(г. Севастополь, Украина)

В статье методом теоретического анализа исследуется феномен архетипа персоны в контексте структуры личности, предложенной К.Г. Юнгом; раскрывается специфика гендерных различий современного общества; прослеживается корреляция феномена персоны с архетипами анима и анимус как факторов проявления маскулинности/фемининности в личности; предполагается, что феномен персоны может являться фактором редукции гендерных различий современной личности.

Ключевые слова: персона; анима/анимус; гендерные различия; маскулинность; фемининность.

Постановка проблемы: Современное общество, отходя от эпохи Юнга, когда почиталась узконаправленность личности (развитие по принципу: «каждый должен быть на своем месте: один – сапожник, другой – поэт», а слияние и того и другого называлось «дилетантством» [11, с. 193]), постепенно, с развитием гендерных исследований, начинает принимать не только двойственные социальные роли, но и наличие женского начала в мужчине и мужского – в женщине, что, в свою очередь, приводит к расширению профессиональных возможностей обоих полов.

Так, например, еще Платон говорил о том, что «женщины низшие существа, импотентные мужчины, в них отсутствует принцип души» (цит. по [5]), в наши же дни женщины все больше «допускаются» на руководящие должности и осваивают более престижные профессии, что свидетельствует о некоей ломке гендерных стереотипов, которые с развитием общества набирают иных оттенков.

Изучение дефиниций в контексте данной статьи позволило сделать вывод, что «персона» – отображает ту часть личности, которая направлена на удовлетворение социальных экспектаций, а «гендер» – социально-психологическая характеристика личности, сформированная в процессе социализации, идентифицирующая компоненты маскулинности/фемининности содержащиеся в ней и обусловленная культурой, традициями, социальными ожиданиями и нормами [8, с. 48]. Исходя из данных определений можем предположить, что пер-

сона первична, а гендер – вторичен и является следствием социальной адаптации персоны. Так гендерные различия благодаря существованию многоликих персон в личности имеют ситуативный характер. В данной статье процесс редукции гендерных различий рассматривается через призму юнговской концепции структуры личности, а в частности – архетипов анима и анимус, которые, в свою очередь, идентифицируются в каждой персоне.

Состояние изучения проблемы: Толкование термина «персона» дается в словарях и энциклопедиях следующих авторов: В. Зеленского («Толковый словарь по аналитической психологии», М., 2008), В.А. Жидкова («Большой толковый словарь терминов психиатрии», Иркутск, 2010), В. Лейбина («Словарь-справочник по психоанализу», М., 2010), С.Ю. Головина («Словарь практического психолога», Минск, 1998), Ч. Райкрофта («Клинический словарь психоанализа», СПб., 1995) и др.

Теория К.Г. Юнга, касающаяся его модели структуры личности и, в частности, архетипов бессознательного, изложена в следующих работах: «Психология бессознательного» (1912), «Психологические типы» (1921), «Отношения между Я и бессознательным» (1928), «Образы бессознательного» (1950), «AION. Исследования феноменологии самости» (1951), «Человек и его символы» (1964).

Архетипы К.Г. Юнга исследовали в своих трудах следующие авторы: М. Стайн («Тайное и явное в общении с окружающими: Тень и Персона», 2010), Л. Боголюбов («Личность, персона, индивид», 2007), В.П. Зинченко («Проблема Я и другие тайны», 2010), Т.Г. Захарова («Историко-философские проявления архетипа “персона”», 1999), Р.П. Еслюк («Мандала классических архетипов», 2007), Дж. Хиллман («Архетипическая психология», 2006) и др.

Цель статьи: рассмотреть специфику архетипа персоны как фактора, влияющего на снижение гендерных различий современной личности.

Изложение основного материала исследования: Первоначально термин «персона» в контексте аналитической психологии был введен К.Г. Юнгом для характеристики одного из архетипов структуры личности. Юнг утверждал, что личность главным образом состоит из двух базовых взаимозависимых начал: сознания и бессознательного, причем бессознательное не в состоянии производить ничего сверх того, что уже известно и принято в сознании. В свою очередь, бессознательное имеет два слоя: личное/индивидуальное бессознательное, базирующееся, главным образом, на утраченных воспоминаниях, вытесненных тягостных представлениях либо чувственных перцепциях,

которые были недостаточно сильны, не созрели для того, чтобы достигнуть сознания; сверхличное/коллективное бессознательное, являющееся абсолютно всеобщим, поскольку, имея врожденный характер, образуется из следов памяти прошлых поколений.

Внутри сознания и бессознательного существуют специфические мощные первичные психические образы – архетипы (врожденные идеи или воспоминания, которые предрасполагают людей воспринимать, переживать и реагировать на события определенным образом): эго, самость, тень, персона, анима/анимус.

Архетипы в личности, коррелируя друг с другом в сознании, проявляются комплексами, установками, стереотипами поведения и т. д. В отличие от сознания и личностного бессознательного, которые, в свою очередь, наделяются определенным смыслом в процессе жизни, архетипы коллективного бессознательного являются исключительно наследственными приобретениями.

К.Г. Юнг утверждал, что персона – сложная система отношений между индивидуальным сознанием и социальностью, удобный вид маски, рассчитанной на то, чтобы, с одной стороны, производить на других определенное впечатление, а с другой – скрывать истинную природу индивидуума [11, с. 193]. Наличие анимы/анимуса в структуре личности свидетельствует о врожденной андрогинной природе людей. Анима – внутренний образ женщины в мужчине, анимус – внутренний образ мужчины в женщине. Архетип эволюционировал в коллективном бессознательном как результат опыта взаимодействия с противоположным полом. В фигурах анимы и анимуса получает свое выражение автономный характер коллективного бессознательного. Эти фигуры персонифицируют те элементы его содержимого, которые, будучи извлеченными из проекций, способны интегрироваться в сознание. В этом смысле обе фигуры представляют функции, отфильтровывающие содержимое коллективного бессознательного и передающие его сознанию [9; 10; 11].

Изучение различных толкований термина «персона» позволило вывести следующую интерпретацию, по которой персона – базисный слой личности (К.Г. Юнг), отвечающий за социальную адаптацию (В. Зеленский), или же, иными словами, социальное принятие (В. Лейбин), которое, в свою очередь, является следствием личностной стереотипизации общественным ожиданиям (А. Ребер). К многочисленным функциям персоны относятся следующие:

- защитная – защищает Эго и душу от различных социальных сил [2];

- коммуникативная – является прекрасным орудием коммуникации [3];
- функция побуждения реализации через личность – вынесение во внешний мир идеальных аспектов личности; призвана производить на других определенное впечатление [6];
- функция сообщения (связь от персоны к личности, от личности к персоне) – является маркером нашего индивидуального стиля (одежда, еда, хобби, способы выражения) [4];
- функция приспособления – способствует приспособлению человека к существующей реальности [7].

Однако наряду с выполнением столь значимых для личности функций, доминирующая персона может привести к деструктуризации личности – подавить индивидуальность, развить конформизм и, как следствие, привести к деформации межличностных отношений, поверхностному восприятию социальных ролей, а в отдельных случаях стать причиной возникновения неврозов. Таким образом, развитие персоны сопровождается формированием личностного конфликта, связанного с тем, что с одной стороны персона побуждает индивида к «нахождению» своего «Я» через личность, с другой – скрывает истинную природу человека, будучи частью бессознательного.

В основе формирования гендерных различий стереотипно лежит представление о том, что мужчина – добытчик, опора, женщина – хранительница очага, мать. По данному критерию расцениваются права и обязанности личности в обществе, распределяются роли, формируется иерархия ценностей и потребностей, что, в свою очередь, служит толчком к бессознательному формированию различных масок. Так, женщина дома играет роль матери, жены, уборщицы, служанки и т. д., мужчина на работе – начальник, лидер, стратег, организатор и т. д. Однако, если брать во внимание тенденции современного социума (а именно разрушение гендерных стереотипов, сформировавшихся за долгие годы развития общества), очевидным становится смена параметров осознания гендерных различий. Этот процесс является непосредственным отображением влияния персоны на личность, когда на работе мы играем одну роль, дома – совсем иную.

Так, стирание грани стереотипности гендерных различий становится возможным именно благодаря осмыслению юнговских архетипов, а именно корреляции персоны и анимы/анимуса. Там, где персона отвечает за социальные значения, анима/анимус – гендерные.

Еще со времен Юнга считалось, что «мужчине вменяется в добродетель в максимальной степени вытеснять женственные черты, так

же как для женщин считалось неприличным быть мужеподобной» [11, с. 190]. В настоящее же время на практике сталкиваемся с обратным. Так, в ходе проведенного исследования с помощью опросника С. Бем «Маскулинность-феминность» было выявлено, что у испытуемых (было исследовано 44 респондента: 28 мужчин и 16 женщин) встречаются следующие характеристики, присущие противоположному гендеру:

– фемининные у мужчин: умеющий уступать, жизнерадостный, преданный, понимающий других; умеющий сочувствовать, сострадающий, способный утешить, любящий детей; заботящийся о людях, теплый и сердечный, спокойный; доверчивый, не любящий ругательства, мягкий;

– маскулинные у женщин: верящий в себя; склонный защищать свои взгляды, аналитичный, склонный к риску, быстрый в принятии решений, имеющий собственную позицию; способный к лидерству, амбициозный и честолюбивый [1].

Исходя из полученных результатов, получаем, что персона миллионера, которая в социальном контексте выступает образчиком мужественности, чести, силы, справедливости, под воздействием анимы у мужчины может проявляться через условно сентиментальные качества (забота, сопереживание, сочувствие); в противовес этому, у женщины анимус способствует развитию более жестких качеств личности (твердость, лидерство, амбициозность). Таким образом, стереотипно мужская профессия, становясь для личности одной из ведущих персон (поскольку занимает наибольшее количество времени), благодаря активации архетипов анимы/анимуса, в современном обществе становится все более доступной для женщин.

Таким образом, персона, раздвигая границы гендерных различий, позволяет современной личности как реализовываться во многих областях деятельности, которые ранее для нее были закрыты, так и ситуативно проявлять свои маскулинные/фемининные стороны в социуме.

Литература

1. Барашева Д.Е., Мартыненко Е.А. Психологические особенности гендерной идентификации личности сотрудника ОВД // Вісник післядипломної освіти: зб. наук. праць / Ун-т меседж. освіти НАПН України; редкол.: О.Л. Ануфрієва та ін. – Київ, 2005. – Вип. 3 (16) / голов. ред. В.В. Олійник. – 2011. – 588 с.
2. *Зеленский В.* Толковый словарь по аналитической психологии. – 3-е изд. – М.: Когито-центр, 2008. – 336 с.

3. *Лейбин В.М.* Словарь-справочник по психоанализу. – СПб.: Питер, 2001. – 688 с.
4. *Марцинковская Т.Д.* История психологии: учеб. пособие для студентов высш. учеб. заведений. – М.: Академия, 2002. – 544 с.
5. *Петрова Р.Г.* Гендерология и феминология: учеб. пособие. – 5-е изд., перераб. и доп. – М.: Дашков и К^о, 2009. – 272 с.
6. *Райгородский Д.Я.* Психология личности: хрестоматия: в 2 т. Т. 1. – Самара: Бахрах-М, 2006. – 512 с.
7. *Стайн М.* Тайное и явное в отношениях с окружающими (Тень и Персона) // Стайн М. Юнговская карта души: Введение в аналитическую психологию. – М.: Когито-Центр, 2010. – 256 с.
8. *Ткалич М.Г.* Гендерна психологія: навч. посіб. – Київ: Академвидав, 2011. – 248 с.
9. *Холл Дж.* Юнгианское толкование сновидений: практическое руководство / пер. с англ. В. Зеленского. – СПб.: Б.С.К., 1996. – 168 с.
10. *Юнг К.Г.* АИОН. Исследования феноменологии самости. – М.: Рефл-бук: Ваклер, 1997. – 336 с.
11. *Юнг К.Г.* Психология бессознательного / пер. с нем. – М.: АСТ: Канон +, 2001. – 400 с.

ПРОБЛЕМЫ ПСИХОЛОГИИ ВНУТРЕННЕГО МИРА ЛИЧНОСТИ

Н.В. Папуча

*Нежинский государственный университет им. Н. Гоголя
(г. Нежин, Украина)*

Продуктивная разработка психологических проблем личностного развития оказывается невозможной без обращения к вопросу внутреннего мира человека. С другой стороны, анализ свидетельствует, что попытки исследовать и понять психологические особенности внутреннего мира, его структуру и динамику являются недостаточно результативными, если при этом происходит игнорирование аспекта развития, становления личности как носителя своего внутреннего мира.

Эта недостаточность научного подхода в значительной мере отражается в сфере педагогической. Фактический отказ учителей и воспитателей от диалога с ребенком, отсутствие внимания к его действительным переживаниям и взглядам приводит к низкой результативности учебных и воспитательных усилий. Все, что составляет собственно личностную внутреннюю природу ребенка, остается вне педагоги-

ческих технологий, которые, при всей их современной оснащенности, являются частичными и исключительно стимул-реактивными. В рамках педагогического процесса сохраняется вера в то, что развитие личности определяется и направляется не ею самою (не обязательно сознательно), а исключительно биологическими и социальными факторами. Сама эта вера и следование ей педагогов обуславливает их фактическое противостояние во взаимодействии с ребенком.

И хотя в психологии давно известно методологическое положение о том, что существенным признаком и необходимым атрибутом личностного развития является превращение человека в субъект формирования собственного внутреннего мира (Л.И. Анцыферова, К.А. Абульханова-Славская, С.Л. Рубинштейн), до последнего времени в такой формулировке данная проблема фактически не ставилась. Её актуализация связана с обострением важных противоречий психологического познания, которые становятся всё более очевидными по мере накопления эмпирических фактов, особенно в связи с развитием психологической практики.

Существенным и малоисследованным является аспект авторства человека по отношению к собственному внутреннему миру. Ведь положение о личности как о субъекте формирования своего внутреннего мира в настоящее время не наполнено никаким эмпирическим содержанием. Какова природа этой активности, каково её реальное направление, о каких механизмах и процессах идет речь – остаётся не исследованным. Этот аспект может быть эксплицирован как проблема упорядоченности/неупорядоченности внутреннего мира и роли личности в этом процессе. Существующие в науке данные относительно внутренних форм (структур психики) не в состоянии ответить на данные вопросы, поскольку они являются отделенными и достаточно умозрительными (гештальтпсихология, когнитивная психология, теория Ж. Пиаже и т. д.).

В контексте понимания внутреннего мира как целостного психологического образования, которое формируется самим человеком, а с другой стороны – обуславливает его внутреннюю интенциональность и саморазвитие, могут быть изменены представления о механизмах и движущих силах личностного развития, в частности, в раннем онтогенезе. Явление самодетерминации становления личности не может определяться только биологическими и социальными факторами или их взаимодействием. Следует ожидать наличия других детерминант, в частности, духовности. С этой позиции можно предварительно говорить о духовной составляющей личностного развития и о

том, что проблема духовности должна эксплицироваться в психологии внутреннего мира развивающейся личности.

Если научная парадигма хоть как-то опирается на реалии, то представление о развитии личности должно строиться на учете наличия трёх разных линий этого развития – природной, социальной и духовной. Отметим, что разные – не значит изолированные. Наоборот, эти линии становления единой и уникальной целостности обязательно между собой взаимодействуют, переплетаются, образуя более-менее постоянные межфункциональные системы. Однако, это – именно разные линии, каждая из которых имеет свои источники и движущие силы и выстраивается по своим механизмам. Эти линии не образуют иерархию (ведь каждая из них – главная) и не порождают одна другую. Вместе с тем, каждая из них является условием развития для двух других. Развитие выделенных линий протекает по своим собственным механизмам и пока только ориентировочно можно отметить, что известно по главному механизму: для линии природного развития это созревание, для социокультурной – присвоение (интериоризация), а для духовной – наблюдение и открытие в себе исходной всеобщей духовной основы. Между прочим, современные эмпирические исследования показали, что такие открытия – переживания собственной самости – осуществляются ребенком уже в младенческом возрасте. Разница механизмов развития должна проектироваться в плоскость воспитания. Если знания и умения (в том числе и моральные) могут быть интериоризированы в форме обобщенных значений, то высшие духовные ценности и смыслы не могут быть присвоены, тут необходим другой механизм, в виде которого выступает диалог (в значении М.М. Бахтина и М. Бубера). В таком диалоге – открытом и доверительном – Другой помогает построить внутренний диалог, благодаря которому человек способен прислушаться и открыть в себе ключевые духовные содержания. В целом, некоторая смена традиционной для отечественной психологии парадигмы развития личности соответствует, на наш взгляд, реальному положению дел: человек действительно в своем становлении объединяет в себе три самостоятельных и независимых начала – природное, социальное и духовное.

Как абсолютно справедливо отмечает Л.И. Анцыферова, «в психологии вообще нет понятия внутреннего мира» [1, с. 209]. В целом, это не только справедливый, но и полностью объяснимый факт – понятие «внутренний мир» не было востребовано ни наукой, ни психологической практикой до последнего времени. Естественнаучная парадигма понимания психики как отраженного внешнего в принципе

не предусматривает научного аппарата, фиксирующего самодетерминированность, саморазвитие и уникальную целостность объекта изучения. С позиции отображающей природы психики и пытается Л.И. Анцыферова определить понятие «внутренний мир» – «это индивидуально интерпретированный, насыщенный модальностями личностных эмоций, осмысленный в диалогах с реальными и идеальными собеседниками внешний мир, в котором отдифференцированы функциональные области с разными уровнями значимости» [1, с. 209]. Это наиболее полное и адекватное на данный момент определение внутреннего мира в психологии, которое, однако, является достаточно поверхностным. Это – понятие-интегратор: вся совокупность психических явлений и процессов, существующих в личности, просто объединяется одним термином. Употребление слов «проинтерпретированный», «отдифференцированный» и т. д. очень показательно – Л.И. Анцыферова четко определяет позицию: человек, по крайней мере, принимает самое активное участие в создании своего внутреннего мира, пусть он и остается отражением мира внешнего.

С другой стороны, С.Л. Рубинштейн, хотя и не использует термин «внутренний мир», пишет очень определенно: «В силу того, что внешние причины действуют только через внутренние условия, внешняя обусловленность развития личности закономерно соединяется со “спонтанностью” её развития... Законы внешне обусловленного развития личности – это внутренние законы» [3, с. 275].

Это действительно принципиально. Здесь – полное совпадение автора с положениями экзистенциальной философии и психологии, в рамках которых понятие «мир» не просто разработано намного глубже и полнее, чем в других направлениях, оно тут является ключевым, ведь сущность самого человека трактуется в этой парадигмальной системе как «существование-человека-в-мире». Мир здесь – пространственно-временной континуум личностного протяженного становления. Это – не пространство в его чисто физическом понимании. Это, скорее, *время* существования-становления единой субстанции (Я в мире, мир во мне – это, по сути, означает, что Я – это и есть Мир, а Мир – это просто моя жизнь). Здесь, на наш взгляд, очень важно понять два замечательных и тонких нюанса: нет отношения-к-миру, мир – это и есть мое отношение: я не отражаю, не интерпретирую и не присваиваю, а ...формирую отношение, и тогда возникает *мой мир*. В этом смысле, мое отношение *к миру* – просто отношение к «другому миру», то есть – к другому человеку, который, как и я, представляет собой мир. Очень вредная иллюзия о существовании каких-то субъ-

ект-объектных отношений должна, наконец, покинуть психологию, а уж практическую психологию – обязательно. Одновременно мы должны давать отчет ещё кое в чем, очень важном и фундаментальном. «Ребенок присваивает культуру», «врастает в неё», «присваивает культурно-исторические способности в деятельности и становится её субъектом» – это азы и непоколебимые истины, которые мы все старательно усвоили. На самом деле центральным здесь является вопрос: Кто? *Кто* этот ребенок? И *что* в действительности он делает? Объективный взгляд (отстраненный, естественнонаучный, «как на предметном стекле микроскопа») приводит нас к названным выше утверждениям. Но если перед нами человек, личность, мы не должны ограничиваться только таким познанием. Необходим диалогизм. И тогда станет вдруг ясно, что никуда он не «врастает» и ничего такого не «присваивает». Ребенок исконно субъект и, получается, исконно – мир. Он развивает себя как мир, выстраивая отношения, и это является его существованием.

Еще одна тонкость, по мнению Р. Мей, касается того, что человек только «принимает участие» в создании отношений, которые являются миром. Он, конечно, активен и, естественно, изначально – субъект этих отношений. Но не все определяется им, он не создает отношения, а ...принимает участие. Вопрос, собственно, о *взаимодействии* с другими мирами. Восприятие другого, понимание и переживание его как «другого мира», рефлексия, нахождение общих точек соприкосновения – это и многое другое мы можем обозначить словами «принимать участие». Таким образом, мир человека – это (во многом, хотя и не во всем) превращенные миры других людей.

Экзистенциальная традиция говорит о трех формах мира, среди которых выделяется и собственно внутренний мир личности – *Eigenwelt*. Р. Мей считает (также, как и Л.И. Анцыферова), что «*Eigenwelt*, или собственный мир, в современной психологии и в глубинной психологии понимают хуже всего. Справедливо будет сказать, что его практически полностью игнорируют» [2, с. 169]. Этот мир предусматривает самосознание, самоотношение, что есть только у человека. «Но, – акцентирует Р. Мей, – это не просто субъективное, внутреннее переживание. Это *базис*, на котором мы можем видеть реальный мир в его искренней перспективе, это основа наших отношений» [2, с. 169]. Внутренний мир дает возможность понять-пережить что-то (кого-то) в ипостаси его существования *для меня*, с точки зрения моего мира (я-мира – так будет наиболее точно). Следовательно, это не просто мир отображенный, это, во-первых, исходное, генетически оп-

ределенное содержание именно моего существования в этой жизни. Стремление к жизни реализуется *в и через* это содержание, разворачиваясь-развивая его. Во-вторых, в этом процессе происходит воплощение (выражение) этого внутреннего мира (Eigenwelt) в мои другие миры – внешний (Umwelt) и мир людей (Mittwelt), и уже это воплощенное и превращенное содержание «возвращается» в мир внутренний, изменяя и развивая его дальше. Существенное, что дает для понимания данной проблемы позиция экзистенциализма, связано, прежде всего, с неразрывно-целостной уникальной ситуацией существования личности. Неправильно будет сказать: «у меня есть внутренний мир», а всегда только – «внутренний мир моего существования». Учитывание этого по-другому заостряет проблему истинности (что контрастно замечено экзистенциальной философией). Событие, объект, мысль могут быть какими-нибудь (в принципе, они могут быть *какими угодно*), они могут даже отсутствовать как таковые, но *для меня* настоящим будет то, что возникнет и превратится по поводу этого события во внутреннем мире. Таким образом, внутренний мир следует понимать как одну из форм существования мира личности, которая является исконно интенциональной и обеспечивает активное воплощение человека в другие миры через отображение, осознание и саморегуляцию существования.

Поскольку внутренний мир – форма мира в целом, то он, конечно, представляет собой структурированную целостность, остающуюся открытой для влияний и перемен. Вопрос о динамизме внутреннего мира, безусловно, является ключевым.

Литература

1. *Анцыферова Л.И.* Психология формирования и развития личности // Психология личности: хрестоматия. – СПб., 2000. – С. 207–213.
2. *Мей Р.* Становлення екзистенційної психології // Гуманістичні підходи в західній психології ХХ ст. – Київ: Пульсари, 2001. – С. 124–164.
3. *Рубинштейн С.Л.* Бытие и сознание. Человек и мир. – СПб.: Питер, 2003. – 512 с.

**ДЕТЕРМИНИРУЮЩИЕ ФАКТОРЫ ФОРМИРОВАНИЯ
ФЕНОМЕНА ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ ДЕФОРМАЦИЙ ЛИЧНОСТИ
БУДУЩИХ ПРЕПОДАВАТЕЛЕЙ ПСИХОЛОГИИ**

Е.И. Сапего

ОО «Белорусская Ассоциация психотерапевтов»
(г. Минск, Белоруссия)

Постижение выбранной профессии на этапе обучения в высшем учебном заведении может существенным образом менять характер студента. Когда влияние профессии на личность носит негативный характер, такое явление называют профессиональной деформацией [1, с. 185]. Вместе с тем, выбор профессии изначально связан с задатками и установками личности. Поэтому, когда у людей определенной профессии заметны какие-либо общие черты характера, их специфика может быть обусловлена не только вторичным влиянием профессиональной роли, но и тем, что её выбирают люди, изначально обладающие определенными склонностями [8].

Профессиональная деформация (от лат. *deformatio* – искажение, изменение формы, размера, конфигурации свойств рассматриваемого предмета в результате действия внешних или внутренних сил) – это психологические изменения, которые негативно влияют на профессиональную деятельность и психологическую структуру личности. Это деструктивные изменения качеств и свойств личности (ценностных ориентаций, характера, способов мышления, общения и поведения), которые наступают под влиянием информации в процессе выполнения профессиональной деятельности [2, с. 181].

Среди деформаций личности преподавателей можно выделить наиболее часто встречающиеся: авторитарность, жёсткая ролевая позиция, стремление поучать окружающих, оценочность суждений, ригидность и консерватизм мышления, уверенность в собственной правоте, догматизм. Однако, индивидуальные деформации определяются изменениями, которые происходят со структурами личности и внешне не связаны с процессом учебно-профессиональной деятельности, когда, параллельно процессу становления профессионально важных качеств, происходит развитие качеств, не имеющих, на первый взгляд, прямого отношения к профессии преподавателя. Подобный феномен может быть объяснен тем, что личностное развитие осуществляется не

только под влиянием тех действий и операций, которые выполняет преподаватель, но, прежде всего, обусловлено его личностной направленностью.

Профессор Э.Ф. Зеер, обосновывая возможные причины образования деформаций отмечает: «Предпосылки развития профессиональной деформации коренятся уже в мотивах выбора профессии. Это как осознаваемые мотивы: социальная значимость, имидж, творческий характер, материальные блага, – так и неосознаваемые: стремление к власти, доминированию, самоутверждению» [3].

Какими же побуждениями осознанно или неосознанно руководствуются абитуриенты в процессе выбора своего учебного и профессионального пути, остановившись на профессии «преподаватель психологии»?

По словам опрошенных студентов-первокурсников, это интерес к людям, желание им помочь, понять поведение как других людей, так и своё собственное, стремление заводить друзей и избегать опасностей, преодолевать стрессовые и трудные ситуации, облегчить себе жизнь и общение, обрести власть над людьми [10, с. 184–185]. Таким образом, помимо общественно-полезных побуждений можно выделить и мотивы, включающие стремление к удовлетворению личностных потребностей и самовыражению, обретению социального статуса за счёт будущей профессии.

Однако не всегда такие ожидания оправдываются при столкновении с реальностью. В процессе обучения в высшем учебном заведении и постепенного овладения избранной профессией у будущего преподавателя складывается определённое, нередко иллюзорное представление о своей профессии и работе. Деструкции ожидания на стадии обучения на последних курсах и последующем вхождении в самостоятельную профессиональную жизнь могут в значительной мере повлиять на образование и закрепление различных деформаций личности [3]. Недавний выпускник уже в процессе прохождения практики или получения первого трудового опыта начинает сталкиваться с реальными рабочими ситуациями, неудачами, нехваткой знаний и навыков по преодолению сложностей взаимодействия. Причём эти процессы могут происходить без достаточного проявления критического отношения к себе и к своей деятельности.

Данные обстоятельства способны вызвать деформацию личности студента вследствие накопившихся отрицательных, деструктивных мыслей и эмоций. Неблагоприятные эмоциональные состояния – разочарование, отчаяние, апатия, фрустрация, страх, подавленность,

тревога, одиночество, безнадежность и др. – у окружающих (других обучающихся, преподавателей или первых учеников) могут пробуждать у будущих преподавателей собственные негативные переживания. В результате объективная трудная ситуация включается в пред-профессиональное самосознание и становится субъективной трудностью самого студента [5].

Развитию потенциальных профессиональных деформаций также способствует наличие у студентов личностных особенностей, обуславливающих их предрасположенность к таким деформациям:

1) искаженный и недостаточный уровень самопринятия, который проявляется в авторитарности, наличии завышенных требований к себе и своей будущей профессиональной деятельности, идеалистических установок в отношении себя и мира, абсолютизации норм и правил социальной жизни, избегании неудач;

2) высокий уровень психической ригидности, что проявляется в стремлении поучать, подчинять, критиковать, упрощать;

3) чрезмерная чувствительность к отвержению, высокий уровень тревожности, раздражительность, эмоциональная неустойчивость, неразумный эгоизм, замкнутость, невысокая способность к эмпатии [3; 6; 7; 9].

Среди упоминаемых в литературе причин образования деформаций являются выводы, к которым пришли учёные в результате проведенных исследований: преподаватели ещё на студенческой скамье уже находятся на пути к профессиональной деформации, в том числе, из-за недостаточного «запаса» альтруизма. «Альтруистическое поведение ожидается от специалистов помогающих профессий, а его отсутствие вызывает возмущение людей, столкнувшихся с проявлением равнодушия, эгоизма и корысти. В то же самое время, студенты легко научаются имитировать альтруистическое поведение, наживая сначала эмоциональное сгорание, а чуть позже – и профессиональную деформацию» [4].

Одной из возможных причин возникновения профессиональной деформации является естественное стремление студентов к снятию напряжения и облегчению психологической нагрузки, которое проявляется в данном случае в выработке и закреплении ими стереотипных, упрощённых действий и подходов к решению той или иной проблемной ситуации в рамках образовательной деятельности. Это качество необходимо в учебном заведении для того, чтобы сделать усваиваемый материал более доступным, однако оно одновременно порождает ригидность и прямолинейность мышления. Стереотипизация, как ут-

верждает А.К. Маркова, является одним из достоинств психики, но, вместе с тем, вносит большие искажения в отражение профессиональной реальности [6]. И тогда можно утверждать, что дело не в психике, а в практике психики, реализуемой в обучении. Закрепление стереотипов будет иметь наибольшую вероятность в случае преподавания психологии как готового знания. Лишь когда преподавание ведется как открытое знание, предоставляется возможность для проявления студентами критического отношения к таким знаниям.

Учебно-профессиональная деформация будущего преподавателя психологии проявляется в наличии в его речи большого количества мыслительных и речевых штампов в связи с укоренением репродуктивного обучения. С одной стороны, с годами это облегчает труд студента, а с другой – препятствует развитию и совершенствованию содержания его знаний. Это обстоятельство не только не способствует творческому развитию, но и приводит к невосприимчивости к креативному, нестандартному решению проблемных ситуаций, неспособности прогнозировать и проектировать своё персональное развитие и, в последующем, собственную педагогическую деятельность. Определённо нежелательными данные характеристики являются при преподавании такой творческой и глубокой, тонкой и разносторонней, развивающейся дисциплины как «Психология».

Напрашивается вывод о том, что некоторые структурные элементы потенциальных профессиональных деформаций студентов вызваны желанием самоутвердиться как лично, так и профессионально. Актуальным остаётся вопрос о том, каким образом можно удовлетворить данную потребность студентов, чтобы у них отсутствовала необходимость прибегать к таким способам утверждения, формирования дисфункционального мышления и дезадаптивных убеждений, которые в дальнейшем приводят к закреплению личностных деформаций.

Можно отметить, что большинство профессиональных деформаций вызвано в той или иной степени когнитивными искажениями восприятия получаемой информации у студентов вследствие неверной интерпретации такой информации. Как следствие, возникают и соответствующие негативно окрашенные эмоциональные переживания. В связи с этим возникает вопрос о том, какие недостающие или не в полной мере развитые личностные качества следует развивать и усиливать у будущих преподавателей психологии, какие средства и методы для этого привлекать? И как реализует себя личность студента в образовании? Целесообразнее ли проводить предварительный проф-

отбор при поступлении в учебное заведение на обучение данной специальности, или же вводить необходимые мероприятия, программы уже на этапе освоения профессии?

Весьма значительным представляется вопрос о разграничении причин образования профессиональных деформаций: вызваны ли они исключительно личностными особенностями и склонностями обучающихся или являются, в том числе, следствием недостаточной подготовки системы образования? Тогда информативным может стать анализ существующих программ подготовки специалистов данной профессии, изучение живой коммуникации преподавателя и студента и, в дальнейшем, выявление и заполнение существующих пробелов в обучении.

Таким образом, определив истоки происхождения профессиональных деформаций, представляется возможным ещё на этапе выбора профессии «преподаватель психологии» и при последующем её освоении выявлять, устранять или предотвращать дальнейшее развитие и укоренение в психике студентов деформаций их личности. И производить при наличии целесообразности изначальную психодиагностику профессионально важных, необходимых личностных и деловых качеств ещё при самоопределении абитуриентами своего будущего профессионального пути.

Среди возможных средств профилактики видится применение рефлексии по поводу собственного обучения, процесса усвоения знаний; позитивные изменения мышления с помощью участия в когнитивном психологическом тренинге, благодаря которому можно осуществить проверку сложившихся представлений о будущей профессии на уровень их адекватности существующей образовательной реальности; произвести поиск и опробовать конструктивные, более сохранные для личности способы самореализации, проявления рационального мышления, формирования адаптивных реалистичных убеждений.

Трудность борьбы с потенциальной профессиональной деформацией личности заключается в том, что она, как правило, не осознаётся самим студентом, а её проявления обнаруживаются окружающими. Поэтому будущим преподавателям психологии важно знать о возможных последствиях этого явления, владеть методами по выявлению происходящих у них личностных изменений, что позволит им более объективно относиться к собственному мышлению, проявлениям своих психологических особенностей в процессе взаимодействия с другими людьми в учебно-профессиональной деятельности и повседневной жизни.

Литература

1. *Безносков С.П.* Профессиональная деформация личности. – СПб.: Речь, 2004. – 272 с.
2. *Вайнштейн Л.А.* Психология труда: курс лекций. – Минск: БГУ, 2008. – 219 с.
3. *Зеер Э.Ф.* Психология профессий. – Екатеринбург: УГППУ, 1997. – 244 с.
4. *Китаева Е.В., Черникова Т.В.* Проблема альтруизма в контексте подготовки специалистов помогающих профессий // Социальная психология XXI столетия: в 3 т. – Ярославль, 2002. – Т. 2. – С. 70–73.
5. *Климов Е.А.* Пути в профессионализм (Психологический взгляд): учеб. пособие. – М.: Московский психолого-социальный институт: Флинта, 2003. – 320 с.
6. *Маркова А.К.* Психология профессионализма. – М.: Знание, 1996. – 456 с.
7. *Москвица Н.Б.* Риск личностно-профессиональных деформаций учителя. – М.: Педагогика, 2005. – № 8. – С. 61–69.
8. *Ноженикина О.С.* Роль рефлексии в преодолении профессиональной деформации личности педагога. – Смоленск, 2012. – 222 с.
9. *Полякова О.Б.* Психогигиена и профилактика профессиональных деформаций личности. – М.: НОУ ВПО МПСИ, 2008. – 304 с.
10. *Шмелева И.А.* Введение в профессию. Психология: учеб. пособие. – СПб.: Питер, – 2007. – 253 с.

К ПРОБЛЕМЕ ЖИЗНЕННОЙ АКТИВНОСТИ ЛИЧНОСТИ В СФЕРЕ СУБЪЕКТ-СУБЪЕКТНОГО ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ: КОМПОНЕНТНАЯ МОДЕЛЬ СОЦИАЛЬНО-КОММУНИКАТИВНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ

Т.И. Филипиди, С.Ю. Флоровский

Кубанский государственный университет

(г. Краснодар, Россия)

Сфера субъект-субъектного взаимодействия является основным пространством жизни и развития личности. В онтологии индивидуального опыта данная сфера представлена множеством различных по масштабу, социальной и личностной значимости ситуаций общения с окружающими людьми. По сути дела, социализация, жизненный путь личности могут быть представлены как процесс движения человека в пространстве этих ситуаций общения и социального взаимодействия, – через проживание которых человеку открывается содержание «внутреннего мира» других людей, актуализируется личност-

ная рефлексия, кристаллизуются собственные ценности и смыслы, происходит приобщение к человеческой культуре в целом [1; 2; 3; 6; 9; 10;]. Формируется широкий спектр личностных способностей ориентации в реалиях социального взаимодействия и межличностного общения, построения желаемых отношений с окружающими, достижения целей путем диалога и согласия с партнерами, конструктивного преодоления социальных и коммуникативных трудностей, самоорганизации и самоконтроля своих социально-ориентированных психологических потенциалов и ресурсов. Эти и подобные им психические новообразования составляют особый вид компетентности личности – компетентности в жизненном пространстве субъект-субъектного взаимодействия и отношений.

Вследствие органической связанности интерперсонального взаимодействия с социальным контекстом его реализации, представляется правомерным обозначить описанные выше психологические регуляторы социального поведения и общения личности понятием «социально-коммуникативная компетентность» (СКК). Последняя может быть представлена в качестве особой функциональной системы внутренних средств психологической регуляции и саморегуляции при помощи которых достигается эффективное решение проблем коммуникации и социального взаимодействия субъекта с окружающими его людьми, группами, общностями, социальными организациями, а в пределе – и с социумом в целом. По нашему мнению, в сравнении с часто используемыми терминами «социальная компетентность», «коммуникативная компетентность», «компетентность в общении» и т. п., данное понятие более точно отражает реалии бытия субъектов, поскольку подразумевает компетентность личности как в ситуациях непосредственного межличностного контакта, так и в вопросах взаимодействия с различными субъектами социальной жизнедеятельности, представленными в виде индивидов, групп и организаций, ориентировке в закономерностях и механизмах функционирования и развития социальных процессов и систем, в контексте которых и осуществляется интерперсональное общение. В целом же социально-коммуникативная компетентность личности может интерпретироваться как компетентность человека в сфере субъект-субъектных отношений.

В структурном плане СКК может быть представлена как единство следующих компонентов: операционально-поведенческого, перцептивно-рефлексивного, когнитивно-репрезентационного, ценностно-смыслового, ресурсно-мобилизационного, личностно-регуляторного, эмоционально-интеллектуального.

Операционально-поведенческий компонент представляет собой умения и навыки межличностного общения и социального поведения в пространстве повседневного (рутинного) существования личности. С содержательно-психологической точки зрения эти умения и навыки представляют собой инструментарий разрешения социально- и возрастно-типичных ситуаций межличностного общения и социального взаимодействия. Социально-коммуникативные умения и навыки отражают степень освоенности развивающейся личностью определенных поведенческих модулей (установление контакта, выслушивание собеседника, выражение собственной точки зрения и т. п.), на основе которых оказывается возможным конструирование схем и сценариев собственного поведения в подобных ситуациях.

Перцептивно-рефлексивный компонент является результатом осознания человеком себя в качестве более или менее «умелого» и «состоятельного» субъекта межличностного общения и социального поведения. Предметом осмысления и оценки выступают умения и навыки собственного поведения, актуализируемые в типичных ситуациях общения и социального взаимодействия, составляющие содержание предыдущего структурного компонента СКК – операционально-поведенческого. В качестве же доминирующих механизмов формирования, поддержания и коррекции входящих в данный компонент перцептивно-рефлексивных образований выступают, во-первых, «прямые» оценки субъектом общения и социального поведения своей операциональной социально-коммуникативной компетентности, а во-вторых – относительные оценки, основанные на сопоставлении операциональной компетентности в общении и социальном взаимодействии себя и своих сверстников. Перцептивно-рефлексивный компонент СКК тесно связан со сферой самосознания личности и может рассматриваться как специфическое измерение «социального Я» – «операционально-коммуникативное Я».

Когнитивно-репрезентационный компонент может быть понят как способность личности ориентироваться в явлениях и процессах социальной действительности. Существующая практика психологической оценки данного компонента максимально вариативна и – в зависимости от целей научно-исследовательской и научно-практической деятельности – охватывает диапазон от диагностики общей осведомленности (например, при помощи соответствующих субтестов интеллектуальных методик) до детализированного и тонко инструментального изучения представлений личности о тех или иных аспектах социальной реальности. В свою очередь, выбор «модельных» объек-

тов и локусов социальной реальности определяется положением о продуктивности изучения субъект-субъектной компетентности развивающейся личности в контексте возраст-актуальных жизненных проблем и задач [1; 4; 16]. Например, для старших подростков валидной моделью оценки когнитивно-репрезентационных составляющих СКК является решение проблемы предварительного профессионального самоопределения. Анализ особенностей базисных компонентов личной профессиональной перспективы – знаний и представлений о мире профессий, смысле жизни, профессиональных и жизненных целях, способах реализации и координации профессиональных планов, возможных трудностях и препятствиях на будущем профессиональном поприще, способах их преодоления, своих «сильных» и «слабых» сторонах, путях дальнейшего развития возможностей и преодоления недостатков – позволяет реконструировать функционирующую в сознании подростков модель социальной реальности, оценить её содержательные и структурно-динамические характеристики.

Ценностно-смысловой компонент объединяет все ценностно-ориентационные регуляторы общения и социального поведения личности. Именно индивидуальные ценности определяют характер личностных выборов человека в ситуациях взаимодействия с окружающими, придавая смысл проживаемым «коммуникативным событиям». Данный компонент задает содержательную направленность поведения человека в пространстве интерперсонального взаимодействия, обеспечивая смысловую интеграцию локальных актов социально-коммуникативной активности субъекта.

Ресурсно-мобилизационный компонент актуализируется при столкновении личности с трудными жизненными ситуациями. Именно подобные ситуации, воспринимаемые и переживаемые личностью как «нарушающие привычный ход жизни», «вызывающие напряжение», «предъявляющие требования, превышающие ресурсы человека справиться с ними» [5; 15], надежно и достоверно обнаруживают достигнутый ею уровень зрелости, а также степень сформированности копинг-механизмов психологической регуляции поведения, деятельности и общения.

Личностно-регуляторный компонент представлен спектром стабильных характеристик коммуникативной, эмоционально-волевой и интеллектуально-духовной сфер личности. Будучи формой интрапсихической кристаллизации жизненного опыта субъекта [11] и – прежде всего – регуляторного опыта человека [7; 8], эти характеристики представляют собой не что иное как онтологические основания механиз-

мов психической регуляции и саморегуляции человека, – естественно и в пространстве межличностного общения и социального взаимодействия.

Эмоционально-интеллектуальный компонент есть способность личности к пониманию и управлению эмоциями себя и других людей. Фактически, этот компонент не только по определению, но и по сути полностью совпадает с таким психическим регулятивным образованием, как эмоциональный интеллект [12]. При этом мы солидаризируемся с тенденцией включения эмоционального интеллекта в структуру социальной и коммуникативной компетентности личности в качестве одной из органичных составляющих [13; 14].

С точки зрения предложенной теоретической модели СКК человек с высокой (и выше среднего) социально-коммуникативной компетентностью может быть охарактеризован как

– уверенно владеющий умениями и навыками социального поведения;

– стабильно выстраивающий взаимодействие с окружающими в ситуациях повседневного общения в соответствии с компетентным паттерном поведения, что предполагает равенство психологических позиций с партнером и паритетной координации усилий по разрешению проблемной ситуации;

– адекватно и достаточно дифференцированно оценивающий степень развития своих социальных навыков (в т.ч. и в сравнении их с навыками сверстников);

– обладающий достаточно полными и дифференцированными представлениями о жизненных реалиях, умеющий ориентироваться в ситуациях межличностного общения и социального взаимодействия;

– ориентированный на просоциальные гуманистические ценности, руководствующийся ими в повседневном общении и взаимодействии с окружающими, видящий возможность реализации личностно значимых ценностных устремлений в основных жизненных сферах (обучении и образовании, семейном общении, общественной жизни, увлечениях);

– способный, как правило, справляться с трудными жизненными ситуациями, используя при этом совладающие стратегии преимущественно адаптивного и относительно адаптивного типов;

– имеющий адекватное личностно-регуляторное обеспечение своего поведения в качестве субъекта общения и социального поведения (характеризующийся конгруэнтностью эмоциональной привлекательности общения и способов реализации коммуникативных потреб-

ностей, доброжелательной и конструктивной личностной позицией по отношению к окружающим, продуктивным и гармоничным самоконтролем);

– обладающий достаточно высоким (как минимум средним) уровнем эмоционального интеллекта, способный понимать и управлять эмоциями себя и других людей;

– умеющий поддерживать благоприятное психоэмоциональное состояние, имеющий средний и выше среднего уровень субъективного благополучия.

Противоположные характеристики указывают на снижение (ограниченность) компетентности человека в качестве субъекта социального поведения и межличностного общения.

Литература

1. *Абульханова К.А.* Психология и сознание личности (Проблемы методологии, теории и исследования реальной личности): избр. психол. тр. – М.: МПСИ; Воронеж: МОДЭК, 1999. – 224 с.
2. *Ананьев Б.Г.* Человек как предмет познания. – СПб.: Питер, 2001. – 288 с.
3. *Брушлинский А.В.* Психология субъекта. – М.: Ин-т психологии РАН; СПб.: Алетей, 2003. – 272 с.
4. *Калинина Н.В.* Психология социальной компетентности школьников. – Самара: Самарский гос. пед. ун-т, 2006. – 296 с.
5. *Крюкова Т.Л.* Психология совладающего поведения. – Кострома: Аванти-тул, 2004. – 344 с.
6. *Ломов Б.Ф.* Методологические и теоретические проблемы психологии. – М.: Наука, 1984. – 444 с.
7. *Моросанова В.И., Аронова Е.А.* Самосознание и саморегуляция поведения. – М.: Ин-т психологии РАН, 2007. – 213 с.
8. *Осницкий А.К.* Структура, содержание и функции регуляторного опыта человека: автореф. дис. ... д-ра психол. наук. – М., 2001. – 46 с.
9. *Рубинштейн С.Л.* Человек и мир. – СПб.: Питер, 2012. – 224 с.
10. *Рябикина З.И.* Бытийный подход к рассмотрению личности и личностный подход к рассмотрению бытия // Психология личности и её бытия: теория, исследования, практика. – Краснодар: Кубанский гос. ун-т, 2005. – С. 10–36.
11. *Шмелёв А.Г.* Психодиагностика личностных черт. – СПб.: Речь, 2002. – 480 с.
12. Emotional Intelligence: Key Readings of the Mayer and Salovey Model / Eds. P. Salovey, M.A. Braken, and J.D. Mayer. – 2nd ed. – N.Y.: National Professional Resources, Inc., 2004. – 329 с.
13. *Gresham F.M., MacMillan D.L.* Social Competency and Affective Characteristics of Children with Mild Disabilities // Review of Educational Research. – 1997. – Vol. 67. – P. 377–394.

14. *Hubbard J.A., Coie J.D.* Emotional Correlates of Social Competence in Children's Peer Relationships // *Merrill-Palmer Quarterly*. – 1994. – Vol. 40. – P. 1–20.
15. *Lazarus R.S., Folkman S.* Stress, Appraisal and Coping. – N.Y.: Springer, 1984. – 445 p.
16. *Semrud-Clikeman M.* Social Competence in Children. – N.Y.: Springer Science, 2007. – 312 p.

САМОРЕАЛИЗАЦИЯ ЛИЧНОСТИ В ФОТОТВОРЧЕСТВЕ

Е.Ю. Чичук

*Кубанский государственный университет
(г. Краснодар, Россия)*

Такой вид творческой деятельности, как фототворчество, которое когда-то было доступно лишь единицам, теперь доступно практически каждому. В любом месте можно заметить человека, который будет направлять куда-нибудь объектив своего фотоаппарата, в сети Интернет каждый день выкладывают множество фотографий. О чём они хотят сказать в своих фотографиях? Как внутренний мир личности выражается и реализуется в процессе создания фотографий?

Самореализация – это присущее каждому человеку стремление к росту и развитию посредством проявления в деятельности своих способностей, ценностей и личностных смыслов; результат процесса самоактуализации личности, связанный с претворением во внешней среде своего отношения к миру и проявляющийся в трёх смысловых бытийных пространствах личности: конативном (структура поведения), когнитивном (образ мира) и аффективном (эмоционально-мотивационная сфера) [4; 7; 8]. Сильнее всего самореализация проявляется именно в творчестве. Творчество – это особый вид деятельности, характеризующийся процессом развития и самосовершенствования личности, сопровождающийся чувствами вдохновения, удовлетворённости, свободы и радости, дающий возможность личности передать миру свои собственные неповторимые эмоции, чувства, переживания, ценности и смыслы [1; 3; 8].

Фотография как один из видов визуального творчества наиболее полно приближает человека к реальности и истинности его бытия, запечатлевая состояния окружающего мира с максимальной точностью. И в то же время не существует двух идентичных фотографий, сделанных разными людьми, что говорит о субъективном отношении

личности к окружающему миру, которое отчётливо проявляется в сделанных личностью фотографиях [2; 9].

В рамках социально-психологического знания фотография рассматривается в нескольких аспектах: как средство и способ коммуникации, как способ фиксации и передачи личностных смыслов (Р. Барт) [1]; как форма отраженного внешнего облика, несущая информацию о его динамических, среднеустойчивых и устойчивых особенностях (В.А. Лабунская) [8]; как внешний аналог памяти; как метод социальной идентификации (В.В. Нуркова) [5]; как средство пространственной и временной экспансии [6].

Одна из особенностей современного фототворчества – доступность: фотографировать может любой человек, что позволяет личности почувствовать себя свободной в данном специфичном виде деятельности, тем самым снимая маски со своего внутреннего мира, изображённого на фотоснимке [9].

А.И. Копытин выделил психологические функции фотографии, многие из которых тесно связаны с самореализацией личности: объективирующая функция как способность делать значимые переживания зримыми, функция отражения внешних и внутренних изменений личности, смыслообразующая функция как отбор личностью из окружающего мира значимого материала, функция «рефрейминга» как изменение смысла восприятия, деконструирующая функция как преобразование реальности [2].

Особенность фотографии как творческой деятельности также заключается в том, что это своего рода материализация, внешнее воплощение в «твёрдом материале» стремлений личности контролировать свой внутренний мир и свои чувства. В зависимости от того, что именно человек предпочитает фотографировать, можно предполагать о том, что именно человек стремится контролировать или упорядочивать в своей жизни [2].

Социальный характер процесса фотографирования всегда предполагает контакт между людьми и передачу человеком своих чувств и представлений другим людям, а также самопрезентацию личности. То есть, данный процесс всегда сопровождается в той или иной степени самореализацией, даже если человек не осознаёт и не ощущает этого [2].

Также необходимо сказать о том, что фотография, особенно в любительском фототворчестве, которое находится в поле данного исследования, – это всегда какая-либо значимая для человека ситуация, образ, действия, предметы, люди, эмоции и ощущения. Тем самым, в фотографии всегда отчётливо проявляется то актуальное бы-

тийное пространство личности, в контексте которого она пытается себя актуализировать [8].

Проблемой данного исследования является вопрос о связи особенностей самореализации личности с особенностями её фототворческой деятельности.

Соответственно, объектом исследования является самореализация личности в процессе фототворчества. Предмет исследования: особенности фототворческой деятельности у людей с различными способами самореализации. Гипотеза исследования: особенности фототворческой деятельности связаны со способом самореализации личности.

Теоретико-методологическим основанием исследования выступили концепции самореализации зарубежных исследователей феноменологического направления в изучении личности (А. Маслоу, Э. Фромм, В. Франкл, Р. Мэй), концепции о самореализации (К. Роджерс, К. Хорни), концепция деятельностного подхода к изучению личности (Б.Г. Ананьев, Л.С. Выготский, А.Н. Леонтьев, Б.М. Теплов), бытийный подход (З.И. Рябикина, В.А. Лабунская, В.В. Знаков, Л.Н. Ожигова, Г.Ю. Фоменко), концепции творчества (Н.А. Бердяев, Р. Мэй, Д.А. Леонтьев, Л.С. Выготский, К.А. Абульханова-Славская) и концепция психологии фототворчества (А.И. Копытин).

В исследовании принимали участие 52 человека – 15 юношей и 37 девушек в возрасте от 19 до 24 лет.

В исследовательский комплекс вошли следующие методы и методики: полуструктурированное интервью, модификация теста «Определение жизненных ценностей личности (Must-тест)» (П.Н. Иванов, Е.Ф. Колобова), адаптированная методика «Кто Я?» (М. Кун, Т. Макпартленд); методика «Смыслжизненные ориентации СЖО» (Д.А. Леонтьев), методика «Стратегии самоутверждения личности» (Е.П. Никитин, Н.Е. Харламенкова), методика «Диагностика реальной структуры ценностных ориентаций личности» (С.С. Бубнов), математико-статистическая обработка данных (корреляционный анализ r-Пирсона, сравнение средних с помощью t-критерия Стьюдента).

Выборка респондентов была разделена на три группы в зависимости от способа самореализации личности: самоподавляющие (18 человек), конструктивные (17 человек), агрессивные (17 человек).

Анализ данных внутри каждой группы и в сравнении между собой показал качественные отличия личностных особенностей и отношения к фототворческой деятельности в трёх группах респондентов. В итоге выяснилось, что способ самореализации личности – конструктивный, агрессивный и самоподавляющий – определяет специфику и

качественные отличия в выраженности и потребности проявления когнитивной, поведенческой и эмоциональной составляющих в фототворчестве.

Личность со стратегией самоподавления проявляет низкие потребности в общении и материальном достатке, желание помогать, жить жизнью других как цель в жизни, низкую степень самовыражения и самораскрытия, склонна проявлять неуверенность в себе, скованность, чувство неловкости, ограничивается лишь поверхностными аспектами самовыражения. Респонденты со способом самоподавления фотографируют в основном в зависимости от внешних причин, ситуаций и обстоятельств. В высказываниях отражены особенности их поведения: «когда я фотографирую, я прошу мне позировать; хочу положить фотоаппарат, я не умею фотографировать; держу фотоаппарат крепко; фотографирую что-нибудь; я забуду настроить вспышку; я уроню фотоаппарат; я испорчу кадр; я разобью чужой фотоаппарат; я не успеваю; руки трясутся»; когнитивные особенности: «я непременно должен что-то придумать; проверить свет; посмотреть внутренности фотоаппарата; я вокруг не вижу ничего интересного для фото; люди подумают, что я делаю вид и не умею фотографировать; я не пойму как пользоваться фотоаппаратом; я тупой; я ничего не придумаю», а также аффективные: «когда я держу в руках фотоаппарат, я хотел бы расслабиться; быть спокойным, у меня нет настроения фотографировать». Явно, что респонденты данной группы практически не проявляют эмоциональной стороны самореализации в фототворческой деятельности, однако испытывают при фотографировании множество негативных эмоций.

Для личности с конструктивным способом самореализации характерно адекватно высокое самораскрытие и самовыражение, очень актуальны потребности в отдыхе, общении и помощи другим, высокий уровень осмысленности процесса жизни, удовлетворённость ею и собственной самореализованностью. В фототворческой деятельности конструктивной личности свойственно проявлять спонтанность, рискованность и креативность, чувствовать при этом удовлетворённость, радость и вдохновлённость, позитивное отношение к себе. Существует потребность проявления всех трёх компонентов личности в фототворческой деятельности, которую личность способна удовлетворить. Поведенческий компонент представлен очень широко, способов поведения в фототворческой деятельности больше, они куда более конкретизированы и направлены в разнообразные сферы: «когда я фотографирую, я не люблю, когда люди начинают позировать или кривляться;

когда просят фотографировать, когда кадр получается сильно надуманным; я непременно должен сфотографировать (друзей, родных, необычные ситуации, интересные ситуации, природу, животных, значимые моменты); быстро настроить фотоаппарат; попасть на интересное событие; показать фотографии друзьям и родным; я не один; я чувствую себя смелым; успеваю поймать момент; ничто не стесняет движений, я погружён в неизведанную реальность; незаметен, непринуждён, фотографирую спонтанно; я непременно должен отразить мир». Когнитивные особенности отражены следующим образом: «когда я фотографирую, я непременно должен: сосредоточиться; выбрать хороший ракурс; искать хороший кадр; увидеть нюансы красоты; видеть необычное; видеть интересное; поиграть с фокусом; быть увлечённым красотой». Аффективные проявления таковы: «я не люблю, когда люди не хотят фотографироваться; когда я фотографирую не от души, я не боюсь много фотографировать; люблю природу; улыбаюсь; наслаждаюсь; вижу улыбки; радуюсь».

У личности с агрессивным способом самореализации слабо выражено самораскрытие, а самовыражение неадекватно завышено, проявляются потребности в доминировании над людьми и потребность в гиперсамовыражении, реализация и чувство удовлетворённости жизнью возникает за счёт возможности доминирования над людьми. Примеры поведенческих проявлений: «когда я фотографирую, я должен сфотографировать что-либо; успеть заснять нужный момент; кого-нибудь опозорить; разоблачить жертву; закурить сигарету; похвастаться; сделать что-то грандиозное; я боюсь, что момент упущен; закончилась плёнка/память/батарея; кто-то меня толкнёт, я уроню фотоаппарат; закроют лицо руками; фотографии удалятся; у меня заберут мою фотокамеру; я не могу терпеть: когда меня просят сфотографировать; когда мне мешают; когда в кадре мельтешат ненужные объекты; когда мой фотоаппарат кто-то берёт; когда не успеваешь поймать момент; когда человек сам себя фотографирует; когда друг портит фотографию». Примеры когнитивных проявлений: «я должен подумать о наличии плёнки/памяти/заряде батареи; правильно настроить фотоаппарат/кадр/композицию/свет, получить опыт; думаю, что погода будет плохая; я буду плохо выглядеть; в фотографиях не будет смысла; я не могу терпеть: когда задают глупые вопросы; умников рядом; взглядов; советов; сравнения моих фотографий с фотографиями других людей. Аффективные особенности данной группы: «я непременно должен радоваться результату; я не могу терпеть зависти; то, что никому не понравятся фотки».

Для всех трёх групп характерны общие, позитивные образы себя («я счастливая, «я красивая», «я весёлая»), однако есть специфичность образов в разных группах. При самоподавлении это такие характеристики, как «молодец, наблюдательный, смущённый, серьёзная, простая, занятая, загадочная, привлекательная, путешественник, необычная, забавная, художник, фотограф, испытываю неловкость». Агрессивный способ самореализации характеризуют такие высказывания, как «сапёр, ехидный, папарацци, механизм, чудовище, объектив, важный, классный, серьёзный, модный, свидетель, хочу убивать, наглая, влиятельный, уверенная, неуч, творческая, способная, удовлетворённая». Респондентам с конструктивным способом самореализации характерен наиболее позитивный образ себя в процессе фототворческой деятельности: «наблюдатель, фотограф, создатель, активный, уверенный, креативный, художник, воодушевлена, солнце, вишенка, спокойная, фантазёрка, гений, живая, классная, неуязвимый».

Итак, личность с самоподавляющим и агрессивным способами самореализации недостаточно выражают в фототворчестве свои эмоциональные и когнитивные особенности, сохраняя при этом большую потребность в их проявлении. Нереализованность в проявлении чувств, эмоций, мыслей и личностных смыслов создаёт напряжение, но не находит ему выход за счёт неконструктивного способа самореализации. Однако с помощью психотерапии (фототерапии) и расширения возможностей фототворчества можно существенно скорректировать стратегию самореализации, поддержать личность во всестороннем развитии и проявлении.

Литература

1. *Выготский Л.С.* Психология искусства. – Минск: Современное слово, 1998.
2. *Копытин А.И.* Тренинг по фототерапии. – СПб.: Речь, 2003.
3. *Леонтьев Д.А.* Самореализация и сущностные силы человека // Психология с человеческим лицом / под ред. Д.А. Леонтьева. – М., 1997.
4. *Маслоу А.* Самоактуализация // Психология личности / под ред. Ю.Б. Гиппенрейтер, А. Апузыря. – М.: Изд-во МГУ, 1982.
5. *Нуркова В.В.* Зеркало с памятью. Феномен фотографии: культурно-исторический анализ. – М.: РГГУ, 2006.
6. *Петровская Е.* Прощание с фотографией // Русский журнал. – 2006. – Т. 46, № 9. – С. 213–214.
7. Психология личности и её бытия: теория, исследования, практика / под ред. З.И. Рябикиной, А.Н. Кимберга, С.Д. Некрасова. – Краснодар: КубГУ, 2005.

8. Субъект, личность и психология человеческого бытия / под ред. В.В. Знакова и З.И. Рябикиной. – М.: Институт психологии РАН, 2005.
9. Фототворчество. – URL: <http://ru.wikipedia.org>.

ОСОБЕННОСТИ ЦЕЛЕПОЛАГАНИЯ ЛИЧНОСТИ В НАУЧНО-ТЕХНИЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

Л.С. Яковицкая

*Донецкий национальный технический университет
(г. Донецк, Украина)*

В современной научно-технической деятельности существует узкая внутренняя дифференциация функций в инженерных профессиях. Эти функции формируются из ее связи с производством и социокультурными реалиями. Каждый профессионал испытывает влияние социокультурных требований на характер научно-технической деятельности. Оно проявляется в характере социальных заказов на проектирование определенных объектов, в стиле мышления заказчика. Одновременно такой практический опыт влияет на духовное развитие специалиста технической сферы. Современный инженер постоянно сталкивается с необходимостью изменения и выбора целей, решения личностных задач в условиях производства, связанных с кризисом ценностей, поиска собственной идентичности и осмысления жизненного пути.

Целеполагание может осуществляться специалистом на произвольном уровне как собственно процесс или операция. Субъектный уровень целеполагания в профессиональной деятельности возможен только при условии, что порождение, выбор и реализация целей осуществляются специалистом произвольно [2]. Способность к целеполаганию в научно-технической деятельности – это открытая система взаимодействующих личностных качеств, свойств и особенностей профессионала, которая обеспечивает эффективное разрешение производственных ситуаций в условиях множественности технических и социальных альтернатив, а также степень успешности процесса целеполагания.

Объективным условием повышения эффективности развития способности к целеполаганию является образование. Субъективными условиями выступают развитая рефлексия (обеспечивает продуктивный анализ процесса целеполагания), креативное мышление (позволя-

ет эффективно использовать творческие стратегии), профессиональная мотивация (активизирует и регулирует саморазвитие специалиста как субъекта целеполагания), ценностные ориентации (детерминируют направленность и интенсивность целеполагания). Объективно-субъективными факторами повышения эффективности целеполагания у инженеров является обеспечение позитивного отношения к реализации определенной цели, создание условий диалогического взаимодействия. Это проявляется в повышении степени сознания и ответственности за сделанный выбор, на когнитивном уровне в формировании стратегического мышления, на аффективном уровне использования эмоций как инструмента оценки производительности процесса постановки и достижения целей [4].

Специалист, имеющий высокий уровень развития способности к целеполаганию, умеет выстраивать стратегические, тактические и текущие цели как целостную систему и просчитывать последствия реализации каждой цели. Он имеет значительный арсенал средств достижения целей и оптимально использует их; способен гибко реагировать на изменяющуюся ситуацию, но одновременно максимально самостоятелен в постановке и выборе целей, при целеполагании относительно независим от внешних воздействий, например, таких, как актуальное окружение.

В структуре целеполагания существуют противоречия между представлениями о желаемом и возможном и умением воплощать эти представления в реальных результатах [4]. Эти противоречия обусловлены объективными обстоятельствами (внешними социальными, экономическими, политическими, культурными и другими воздействиями), уровнем личностной зрелости специалиста, преобладанием тех или иных способов решения ценностно-смысловых противоречий.

Подход к постановке профессиональной цели может быть различным. Цель может формулироваться без анализа состояния и возможностей определенной системы, в частности технической, и тогда оценка обстоятельств системы будет анализироваться исходя из поставленной цели. Или цель предопределяется состоянием системы и представляет собой ожидаемый результат преобразования этой системы. Кроме того, подход к цели может осуществляться через ее приемлемость в условиях заданной ситуации. При таких условиях цель направлена на улучшение состояния дел, устранение недостатков, но без возможных изменений этой системы и без затрат дополнительных ресурсов. Такие цели применяются в повседневной практике современного управления.

Существует также оптимальный подход к постановке цели в научно-технической деятельности. Здесь цель предопределяется состоянием системы, ее возможностями и ресурсами, планируется ее улучшение, переход к более качественному состоянию, эффективно используются не только уже существующие ресурсы, но и вводятся новые в случае необходимости. При таком подходе используется метод моделирования, где цель воспринимается как модель улучшенного состояния системы. Этот метод является эффективным, когда ставится задача рационального расходования ресурсов, когда необходимо потратить минимальное количество ресурсов для достижения определенной цели или получить наибольший объем ограниченных ресурсов [3].

Еще один подход к постановке цели, который в основном применяется в производственной сфере – это адаптационный подход, в котором поставленная цель определяет современное и будущее состояние системы, поэтому функционирование и развитие этой системы в настоящем ориентировано одновременно и на возможные при определенных обстоятельствах изменения в поставленной цели. Если такая цель не определена, поскольку не хватает знаний о ней, то разрабатываются несколько вариантов цели и, соответственно, способов ее достижения.

Кроме вышеперечисленного, цели в научно-технической деятельности должны соответствовать определенным требованиям:

1) конкретность: цель должна содержать осязаемые результаты, которые специалист может достичь;

2) реальность: цель должна быть обеспечена как материальными, так и человеческими ресурсами, правильно выбранной тактикой ее достижения;

3) контролируемость: большое значение в современных производственных условиях уделяется информации, особенно информации от управляемого объекта, поскольку необходимо знать, как проходит заданный процесс – это необходимо, чтобы при обнаружении отклонения от процесса движения к заданной цели вовремя принять меры по его урегулированию;

4) креативность: в научно-технической деятельности включает различные способы действий для достижения поставленных целей.

Специалист приспособляет свои цели к актуальным заданиям, опираясь на собственный прагматизм. Таким образом, им определяется и степень его участия в деятельности, учитывая то, где он может реализовать свою цель, в соответствии с уровнем образования, собст-

венными способностями и интересами. Специалист в значительной мере приспособливает свои цели к тем, что реализуются в рамках учреждения, в котором он работает, живя согласно ценностям, присущим этому сообществу.

В работе И.Н. Воробьевой детально описаны акмеологические функции способности к целеполаганию в управленческой сфере: регуляторная, проектировочная [1]. Эффективность реализации регуляторной функции целеполагания в научно-технической деятельности определяется, с одной стороны, высоким уровнем развития способности обрабатывать образ цели, процесс ее достижения и последствия реализации, а с другой – гибкостью в постановке целей, т. е. способностью изменять цели деятельности в соответствии с меняющимися обстоятельствами современного производства и актуального социального окружения.

Проектировочная функция способности к целеполаганию в научно-технической деятельности обеспечивается стратегичностью (т. е. способностью планировать свое будущее, определять главное направление жизненного пути, видеть перспективу собственного развития) и реалистичностью решаемых задач (т. е. способностью соотносить уровень сложности поставленной цели и вероятность ее достижения).

Побудительная функция способности к целеполаганию в научно-технической деятельности обеспечивается самостоятельностью в постановке и выборе целей (т. е. способностью самостоятельно ставить и выбирать цели) и настойчивостью в их достижении целей (т. е. способностью к волевой регуляции процесса целеполагания).

В области научно-технической деятельности, как и деятельности вообще, существуют разные системы ценностей, которые определяются личностью, социальным институтом, и могут приводить к нравственным коллизиям. Эти коллизии решаются по-разному, в зависимости от конкретных условий и позиций лица, принимающего решение. Мы убеждены, что необходимо поддерживать все живое, имеющее тенденцию развития, в научно-технической деятельности – то, что опирается на профессионализм и обусловлено истинным интересом к предмету. Через механизм целеполагания специалист научно-технической сферы имеет реальную возможность управлять собственным развитием, целенаправленно строить свою профессиональную деятельность, а, следовательно, свободно творить себя. Залогом правильного развития специалиста является умение разделять идеальную (т. е. перспективную) цель и реальную. Но для того, чтобы такая возможность с созерцательной превратилась в реальную, специалист

должен уметь соединить личные цели с интересами организации, в которой он работает. Воспринимать профессиональные задачи не только с позиции собственных желаний и целей, но и с точки зрения социальных групп и систем, и активно действовать в этом направлении. Развитие гуманистической направленности в процессе самореализации специалиста означает значительное изменение всех личностных факторов, осознание своей значимости как субъекта производственных отношений. Предусматривает осуществление профессиональной деятельности в интересах всего социума и одновременную реализацию своих целей, потребностей, желаний. Характерной особенностью самореализации личности в научно-технической деятельности становится творческое преобразовательное отношение как к целям профессиональной деятельности, так и, учитывая значимость рефлексивного механизма, к собственной самости [5].

На наш взгляд, такое креативное преобразовательное отношение может существовать именно в механизме целеполагания личности. А значит, умение специалиста адекватно ситуации выбирать и преобразовывать цели является непременным условием его самореализации, достижения им сущностных ориентиров, способствует расцвету его дарований. Соответственно, наличие высокогуманных жизненных целей может быть одним из показателей самореализации личности в профессиональной деятельности.

Литература

1. *Воробьева И.Н.* Эффективность развития способности к целеполаганию у менеджеров: дис. ... канд. психол. наук. – М., 2009. – 168 с.
2. Психологія і педагогіка життєтворчості: навч.-метод. посібник / ред. рада: В.М. Доній (голова), Г.М. Несен (заст. голови), Л.В. Сохань, І.Г. Єрмаков (наук. ред.) та ін. – Київ, 1996. – 792 с.
3. *Шапалов Е.А.* Общество и инженер: философско-социологические проблемы инженерной деятельности. – Л.: Изд-во ЛГУ, 1984. – 183 с.
4. *Швалб Ю.М.* Психологические модели целеполагания. – Киев: Стило, 1997. – 240 с.
5. *Яковицька Л.С.* Самореалізація особистості у науково-технічній діяльності. – Донецьк: Ноулідж, 2012. – 348 с.

3. ПРЕДСТАВЛЕНИЯ ЛИЧНОСТИ О СОВРЕМЕННОМ МИРЕ

ПОЗНАНИЕ ИНДИВИДУАЛЬНОСТИ РЕБЕНКА КАК ОТРАЖЕНИЕ ЖИЗНЕННОГО СМЫСЛА МАТЕРИ

Е.Л. Аликина, С.Ю. Жданова

*Пермский государственный национальный исследовательский университет
(г. Пермь, Россия)*

Изучение представлений личности о современном мире предполагает обращение к субъектной парадигме, так как открывает возможность изучать деятельность, опосредованную внутренним миром человека, его субъектными выборами и предпочтениями [10].

Наиболее ярко идея субъектности матери и ребенка воплощена в отечественной концепции материнства, разрабатываемой Г.Г. Филипповой [12] на основе методологии эволюционно-системного подхода, в которой выделяются онтогенетические этапы материнства. Дальнейшее развитие идея субъектности материнства получила в работах Е.А. Тетерлиной [11], Н.Н. Васягиной [2], М.Ю. Чибисовой [13].

Н.Н. Васягина определяет критерии субъектности матери, как результирующие характеристики ее самосознания: дифференцированность образа «Я – мать», наличие в образе «Я – мать» характеристик, отражающих собственную позицию матери, открытость новому опыту, ценностное отношение к материнству, принятие себя в роли матери, отношение к ребенку как субъекту, воспитательная компетентность, самопроектирование [2].

М.Ю. Чибисова выделяет ключевые смысловые позиции материнства «Я как мать», «Мой ребенок» и «Мой внутренний ребенок». Результатом жизнедеятельности матери как субъекта является обогащение её смыслового мира, появление новых смыслов [13].

Е.А. Тетерлива подчеркивает, что мир для матери как субъекта – это не мир вообще, а её жизненный мир, её жизненное пространство. В жизненное пространство матери включены ребенок и воспитательная деятельность в отношении ребенка [11].

В качестве единицы анализа жизненного мира матери выделяется жизненный смысл. С появлением ребенка происходит замыкание жизненных отношений как встреча субъекта с объектом, матери с ребенком, результатом которой становится спонтанное обретение ребенком жизненного смысла, т. е. важного места в жизни матери. В жизненном смысле отражается динамика жизненных отношений матери и ребенка. Ребенок, входящий в жизненное пространство матери-субъекта, и её собственные действия обладают для неё жизненным смыслом, так как они объективно небезразличны для её жизни, сказываются на ее протекании. Жизненный смысл есть объективная характеристика места и роли ребенка, явлений и событий действительности, которые он создаёт, и действий самой матери в контексте жизни.

Вместе с тем, как отмечает Д.А. Леонтьев, «психологической реальностью смысл становится при рассмотрении его в двух других аспектах – феноменологическом (эмоциональном) и деятельностном» [7, с. 124]. Связывает три аспекта смысла вместе принцип бытийного опосредствования. Этот принцип гласит, что основой психологических проявлений смыслов – феноменологических и деятельностных – служит его онтологическая характеристика, которую нельзя описать психологическими методами, а можно лишь теоретически постулировать.

В.В. Знаков отмечает, что ценностно-смысловая сфера содержит процедурные знания, которые являются залогом психического развития субъекта [6]. Таким образом, изучение знаний, приобретаемых матерью в результате познания индивидуальности ребенка, можно рассматривать как один из критериев развития её субъектности. В этой связи особую актуальность приобретает идея, высказанная Б.А. Вяткиным и М.Р. Щукиным относительно взаимосвязи теории интегральной индивидуальности с концепциями, рассматривающими проблемы психологии субъекта [3, с. 127]. Отмечая тот факт, что теория интегральной индивидуальности не является замкнутым учением, а активно взаимодействует с другими теориями, авторы считают, что многие идеи, высказанные в рамках теории интегральной индивидуальности В.С. Мерлина, согласуются с положениями К.А. Абульхановой, А.В. Брушлинского, В.В. Знакова относительно психологии субъекта [3, с. 127].

Исследование индивидуальности с позиции субъекта позволяет изучать познание в двух аспектах: как процесс и как результат [4]. Результатом познания можно рассматривать житейские знания наивного субъекта, возникающие на основе понимания и осмысления по-

ступающей информации [6]. Познание индивидуальности близких людей ориентировано на понимание, оно предполагает осмысление поступающей информации, обретение нового смысла [9]. Определенный интерес возникает к результатам познания наивного субъекта, в качестве которого выступает мать.

С целью изучения особенностей познания матерью индивидуальности ребенка нами было проведено собственное эмпирическое исследование. Оно проводилось на выборке женщин, имеющих опыт материнства не более 18 лет. Выборка была представлена тремя группами респондентов. Первую составили женщины, имеющие одного ребенка (44 человека), вторую группу – женщины, имеющие двоих детей (48 человек), третья группа (40 человек) была представлена женщинами, имеющими троих и более детей. Общее количество обследованных составило 132 человека. В процессе исследования были использованы метод свободного описания (М. Лалджи), метод Q-сортировки (В. Стефонсона), метод рисунка (А.Л. Венгер), метод направленного ассоциативного эксперимента (В.П. Серкин).

Обработка материала, полученного с помощью метода свободного описания (М. Лалджи), осуществлялась с использованием процедуры контент-анализа. В основу контент-анализа была положена структура индивидуальных свойств, предложенная В.С. Мерлиным [8], в соответствии с подходом С.Ю. Ждановой [4]. Данная структура была расширена за счет включения характеристик индивидуальных свойств индивидуальности (пол, возраст), а также интеллектуальных особенностей [14].

Как показывают результаты исследования, существует сходство в познании индивидуальности детей во всех трех группах матерей. Все испытуемые, независимо от количества детей, выделяют единые характеристики при описании индивидуальности ребенка, соответствующие теоретической структуре индивидуальности. Общим в познании индивидуальности детей для матерей является знание, которое отражает характеристики индивидуального уровня индивидуальности (здоровье), характеристики, отражающие психологические особенности индивидуальности (черты характера, интересы) и характеристики, отражающие особенности учебной деятельности.

Таким образом, знания об особенностях индивидуальности детей, которые проявляют матери, выражаются во включенности в детскую деятельность, ориентированы на результат этой деятельности, т. е. наделяются деятельностным аспектом личностного смысла. Однако знание об индивидуальности детей в значительной степени носит

эмоциональную окраску, т. е. наделяется феноменологическим аспектом смысла.

Количество детей в семье оказывает значительное влияние на особенности познания матерями индивидуальности ребенка/детей [5]. Высокий уровень субъективизма и тревожности в познании однодетных матерей сменяется реалистичностью и целостностью в познании многодетных матерей. С увеличением количества детей происходит изменение в структуре познания матерями индивидуальности детей: удельный вес индивидуальных характеристик снижается, а удельный вес свойств, отражающих особенности личностного и социально-психологического уровня индивидуальности увеличивается.

Так, по результатам дискриминантного анализа ($Wilks' \lambda = 0,51$; $F(24,320) = 5,37$ при $p < 0,001$), спецификой познания однодетных матерей являются наиболее развернутые, подробные тексты-описания, высокая эмоциональная окрашенность познания, наибольший удельный вес категорий, отражающих пол ребенка, его имя и упоминание отца ребенка. Особенностью познания двухдетных матерей являются низкая эмоциональная окрашенность познания, наибольший удельный вес категорий, отражающих возраст ребенка и особенности его общения. Спецификой познания многодетных матерей являются краткие тексты, наибольший удельный вес категорий, отражающих социальные роли ребенка, особенности его общения с сиблингами, особенности его мотивационной сферы.

Результаты проведенного исследования показывают, что порядковая позиция ребенка в семье оказывает значительное влияние на особенности познания матерями индивидуальности ребенка. В зависимости от позиции ребенка в семье (единственный, старший, средний, младший), матери в процессе познания индивидуальности ребенка выделяют в структуре индивидуальности различные характеристики.

Так, по результатам дискриминантного анализа ($Wilks' \lambda = 0,57$; $F(27,474) = 3,69$ при $p < 0,001$), особенностью познания единственного ребенка являются развернутые, подробные тексты-описания, высокая эмоциональная окрашенность познания и наиболее высокая частота упоминания отца единственного ребенка. Особенностью познания старшего ребенка является высокий удельный вес категории, отражающей особенности мотивационной сферы по сравнению с группами единственных и младших детей. Особенности познания среднего ребенка с помощью дискриминантного анализа выявить не удалось, так как предсказательная способность дискриминантных функций для группы средних детей составила 20,69 %. Данный факт говорит о том,

что на особенности познания матерью среднего ребенка влияет ряд дополнительных факторов. Например, как указывал А. Адлер, подчеркивая отличительную позицию среднего ребенка в семье, значительное влияние на особенности среднего ребенка оказывают пол его сиблингов, разница в возрасте с сиблингами [1], а также иные факторы, не учтенные в исследовании. Особенностью познания младшего ребенка является наибольший удельный вес категорий, отражающих особенности темперамента, социальные роли, особенности общения с сиблингами.

Как показывают результаты исследования, на процесс познания матерью индивидуальности ребенка влияют два основных фактора: количество детей и позиция ребёнка в семье. Результатом познания матерью индивидуальности ребенка является знание, которое имеет яркую эмоциональную насыщенность, что говорит о субъективности познания. Через эмоциональную составляющую, отражающую любовь матери к ребенку, проявляется феноменологический аспект смысла [12]. Деятельностный аспект смысла полученных знаний включает в себя понятия об особенностях деятельности ребенка и помогает матери во взаимодействии с ним. Таким образом, знание, получаемое в процессе познания матерью индивидуальности ребенка, становится личностно значимым, т. е. наделяется смыслом, отражающим значимость ребенка в жизни матери.

Литература

1. *Адлер А.* Воспитание детей. Взаимодействие полов. – Ростов н/Д, 1998.
2. *Васягина Н.Н.* Субъектное становление матери в современном социокультурном пространстве России: автореф. дис. ... д-ра психол. наук. – Екатеринбург, 2011.
3. *Вяткин Б.А., Щукин М.Р.* Основные итоги и перспективы развития учения В.С. Мерлина об интегральной индивидуальности человека // Вестн. Перм. гос. пед. ун-та. Сер. Психология. – 1995. – № 1. – С. 3–15.
4. *Жданова С.Ю.* Психология познания индивидуальности человека. – Пермь, 2005.
5. *Жданова С.Ю., Аликина Е.Л.* Особенности представлений матери об индивидуальности ребенка в связи с количеством детей в семье // Вестник Костромского госуниверситета им. Н.А. Некрасова. – 2010. – № 4. – С. 271–275.
6. *Знаков В.В.* Понимание, постижение и экзистенциальный опыт // Вопросы психологии. – 2011. – № 6. – С. 15–24.
7. *Леонтьев Д.А.* Психология смысла. – М., 2003. – С. 118.
8. *Мерлин В.С.* Очерк интегрального исследования индивидуальности. – М., 1986.

9. Психология интегральной индивидуальности: Пермская школа / под ред. Б.А. Вяткина, Л.Я. Дорфмана, М.Р. Щукина. – М., 2011. – С. 104.
10. *Сергеенко Е.А.* Системно-субъектный подход: субъект развития, субъект деятельности, субъект жизни // Развитие психологии в системе комплексного человекознания: матер. Всероссийской юбилейной научной конф., посвященной 40-летию создания Института психологии РАН и 85-летию Б. Ф. Ломова. – М.: Изд-во Ин-та психол. РАН, 2012. – С. 105.
11. *Тетерлива Е.А.* Смысловое переживание материнства как новообразование самосознания женщины: автореф. дис. ... канд. психол. наук. – М., 2006.
12. *Филиппова Г.Г.* Психология материнства. – М., 2002. – С. 175.
13. *Чибисова М.Ю.* Феномен материнства и его отражение в самосознании современной молодой женщины: дис. ... канд. психол. наук. – М., 2003.
14. *Щужин М.Р.* Роль интеллектуального фактора в индивидуальном стиле трудовой деятельности и его формирование // Интегральное исследование индивидуальности: теор. и пед. аспекты. – Пермь, 1988. – С. 11–12.

ПРЕДСТАВЛЕНИЯ РУССКИХ И КАЛМЫЦКИХ СТУДЕНТОВ О ДРУГЕ И ИХ ДИСКРИМИНАЦИОННОЕ ОТНОШЕНИЕ К ЧЛЕНАМ ИНЫХ ЭТНОКУЛЬТУРНЫХ ГРУПП

В.Д. Альперович

*Южный федеральный университет
(г. Ростов-на-Дону, Россия)*

Феномен «Друг» перманентно функционирует в качестве составляющей системы отношений личности с собой и иными людьми. Друг как субъект дружественных отношений (И.С. Кон, В.Н. Мясищев, J. Maisonneuve) [3; 11] и субъект представлений (В.А. Лабунская, Е.Е. Мохова, Д.Н. Тулинова, Е.В. Юркова) [5; 9; 10] выступает субъектом помощи, доверия, духовной близости, эмоциональной поддержки. Представления о Другом человеке (Друге-Враге, «своем-чужом» и т. п.) изучаются в связи со многими факторами, основными из которых становится индивидуальный опыт взаимодействия с партнером по общению и система социальных идентичностей (гендерной, возрастной, этнической, религиозной, культурной) субъекта и данного партнера [2].

В ситуациях социальной нестабильности, обострения межэтнических, межкультурных конфликтов во всем мире внимание исследователей привлекают проблемы формирования, динамики индивиду-

альной и коллективной этнической идентичности, поддерживаемой в том числе посредством этнических стереотипов личности и группы – упрощенных, устойчивых, схематизированных, эмоционально насыщенных образов, приписываемых всем членам своей и иных этнических групп. По мнению социальных психологов (О.А. Гулевич, Ю.П. Платонов, Л.Г. Почебут, Т.Г. Стефаненко) [1; 6; 7; 8], этнические стереотипы включают личностные свойства членов этнических групп, их позиции в общении, характеристики и перспективы позитивных или негативных отношений с ними, выражаемых подчас в их позитивной или негативной дискриминации – явлении, при котором с группой взаимодействуют как с привилегированной или отвергаемой, пренебрегаемой. Данные характеристики, положительные или отрицательные, способствуют самоопределению личности и группы в социальном пространстве, определяют стратегии взаимодействия, враждебные/дружественные взаимоотношения разных этнических групп. В психологии социального познания проанализировано содержание, функции и свойства этнических стереотипов (О.А. Гулевич, Ю.П. Платонов, Л.Г. Почебут, Г.У. Солдатова, Т.Г. Стефаненко, В.Ю. Хотинец) разных этнических групп, дискриминационное поведение, отношение к другим людям (Н.М. Лебедева, М.И. Левин) [4], особенности и динамика образов Друга, представлений о Друге. Тем не менее, взаимосвязи представлений русских и калмыцких студентов о Друге и особенности их дискриминационного отношения к представителям иных этносов недостаточно изучены.

Вслед за отечественными учеными (О.А. Гулевич, Н.М. Лебедевой, М.И. Левиным, Т.Г. Стефаненко), дискриминационное отношение к этнокультурной группе понимается нами как позитивное или негативное отношение к ней, выражаемое в приписывании ее членам определенных личностных свойств, во взаимодействии с ней как с предпочитаемой или пренебрегаемой (дискриминационном поведении). Мы понимаем представления личности о Друге как динамичные, гомохронно изменяющиеся когнитивно-эмоциональные образования на уровне индивидуального сознания, социально-психологические характеристики (особенности) которых – приписываемые Другу личностные свойства, их функции, позиции в общении, характеристики отношений, интерпретации их поступков. Структура представлений о Другом человеке, в т. ч. как Друге, в русле концепции социальных представлений, включает элементы (например, «верный», «помогает»), объединяемые исследователем в группы, обобщаемые затем по категориям образа данного конкретного Другого.

Проблема исследования, выполненного под нашим руководством студенткой А.А. Басанговой: взаимосвязи представлений о Друге и дискриминационного отношения молодежи к членам этнокультурных групп. Цель исследования: выявить различия представлений о Друге и дискриминационного отношения русских и калмыцких студентов к членам иных этнокультурных групп. Предмет: социально-психологические характеристики представлений о Друге и особенности дискриминационного отношения русских и калмыцких студентов к членам славянской, кавказской, азиатской групп. Гипотеза: представления о Друге русских и калмыцких студентов и особенности их дискриминационного отношения к членам иных этнокультурных групп различаются. Методы исследования: субъективное шкалирование, частотный анализ, кластерный анализ. Методики: «Социально-психологические характеристики представлений о Друге и Враге» (Альперович В.Д., 2010) (часть 1 «Представления о Друге»), «Личностная оценка типа внешнего облика», «Отношение к этническим группам», «Дискриминационные установки в отношении людей с различными типами внешнего облика» (Лабунская В.А., 2012). Объект пилотажного эмпирического исследования: 28 русских (8 юношей, 20 девушек) и 28 калмыцких респондентов (9 юношей, 19 девушек) в возрасте 19–21 года.

Выявлена структура представлений русских и калмыков о Друге, категории образа Друга. Респонденты считают наиболее значимыми группы элементов «Взаимная помощь», «Эмоциональная поддержка», «Надежность партнера» (78,5–100 % русских, 32–50 % калмыков). Калмыки в большей степени, чем русские, считают значимой группу элементов «Духовная близость» (28 % калмыков / 9 % русских), в меньшей степени – «Совместная деятельность» (10,7 % / 28,5 %), «Успешное общение» (10,7 % / 21,4 %), «Долговременные межличностные отношения» (7,1 % / 21,4 %), «Позиция Друга по отношению к партнеру» (10,7 % / 21,4 %), «Отношение Друга к другим людям» (7,1 % / 14,2 %). Русские респонденты (80–100 % выборки) приписывают характеристики «отталкивающий», «замкнутый» обладателям кавказского (в большей степени), азиатского типов внешнего облика, полагают (71–92 %), что обладатели кавказского типа внешнего облика менее «серьезные» и «спокойные», более «злые», «легкомысленные», «тревожные», «враждебные», «неуверенные», «недовольные», «напряженные», чем обладатели славянского и азиатского типов внешнего облика (21–35 %). Калмыцкие респонденты (80–100 %) считают «привлекательными» представителей азиатского типа внешнего облика, не придают особой важ-

ности характеристике «отталкивающий» (17 %), описывают, в отличие от русских, сходные, в одинаковой степени позитивные и негативные, образы представителей всех типов внешнего облика (каждая характеристика, в том числе «серьезный/легкомысленный», «умный/глупый», «добрый/злой», «спокойный/тревожный», «дружелюбный/враждебный», отмечена 25–35 % выборки), наиболее значимыми из которых являются характеристики «уверенный» и «неординарный» (36–42 %). Русские (57–64 %) крайне позитивно относятся к представителям славянских этнических групп (оценки «нейтрально», «негативно» малочисленны (14 %)), нейтрально («с уважением») – к представителям кавказских групп (оценки «позитивно» и «негативно» малочисленны (14–17 %)), амбивалентно (одновременно «крайне позитивно» (51 %) и «негативно» (49 %)) – к представителям азиатских групп. Калмыки неоднозначно относятся к представителям славянских, кавказских и азиатских групп, в отличие от русских: в отношении к каждой группе одновременно имеют место оценки «позитивно» (21–25 %), «негативно» и «нейтрально» (35–42 %). Респонденты фактически не принимают (42 % русских / 18–35 % калмыков) или вообще не принимают (57 % русских / 57–78 % калмыков) отрицательные дискриминационные установки в отношении представителей славянского, азиатского и кавказского типов внешнего облика. Некоторые русские демонстрируют принятие дискриминационных установок слабой или средней степени выраженности в отношении представителей кавказского типа внешнего облика (14 %).

Русские и калмыцкие респонденты придают различную значимость аспектам образа Друга, приписывают разные личностные свойства представителям иных этнокультурных групп. Отношение русских и калмыцких респондентов к членам иных этнокультурных групп, принятие отрицательных дискриминационных установок на них различается. Русские респонденты более склонны приписывать «негативные» свойства представителям кавказского типа внешнего облика, в большей степени принимают дискриминационное отношение к ним. Представления о Друге и особенности дискриминационного отношения к членам других этнокультурных групп взаимосвязаны у представителей одного этноса и различаются у членов разных этносов. Полученные результаты свидетельствуют в пользу выдвинутой гипотезы.

Литература

1. *Гулевич О.А.* Психология межгрупповых отношений. – М., 2008.
2. *Емельянова Т.П.* Конструирование социальных представлений в условиях трансформации российского общества. – М., 2006.
3. *Кон И.С.* Дружба. Этико-психологический очерк. – М., 1980.

4. *Лебедева Н.М., Татарко А.Н.* Социально-психологические факторы этнической толерантности и стратегии межгруппового взаимодействия в поликультурных регионах России // Психол. журн. – 2003. – Т. 24. – № 5. – С. 31–44.
5. *Мохова Е.Е.* Возрастная динамика представлений о друге и дружбе в младшем возрасте: автореф. дис. ... канд. психол. наук. – М., 2004.
6. *Платонов Ю.П.* Основы этнической психологии. – СПб., 2003.
7. *Почебут Л.Г.* Взаимопонимание культур: методология и методы этнической и кросс-культурной психологии. Психология межэтнической толерантности. – СПб., 2005.
8. *Стефаненко Т.Г.* Этнопсихология. – М., 2006.
9. *Тулинова Д.Н.* Представления о Враге и Друге в связи с отношением к жизни на различных этапах: дис. ... канд. психол. наук. – Ростов н/Д, 2005.
10. *Юркова Е.В.* Проявление социальных представлений о дружбе в межличностных отношениях: автореф. дис. ... канд. психол. наук. – СПб., 2004.
11. *Maisonneuve J.* Psychologie de l'amitié. – Paris: Presses Universitaires de France, 2004.

**ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ
СУБЪЕКТИВНЫХ ПРЕДСТАВЛЕНИЙ ПОДРОСТКОВ О КОНФЛИКТЕ
(НА МАТЕРИАЛЕ КАДЕТОВ И ШКОЛЬНИКОВ)**

О.В. Демьянович

*Санкт-Петербургский государственный институт
психологии и социальной работы
(г. Санкт-Петербург, Россия)*

Субъективная интерпретация и истолкование событий или социальных явлений имеют большое значение в регуляции поведения и деятельности людей, оказывают глубокое влияние на повседневную социальную жизнь. Данное утверждение явилось выводом многих отечественных и зарубежных психологических исследований [3].

Исследование представлений подростков о конфликте позволяет рассмотреть характерные для них особенности осмысления действительности, специфику отражения конфликта в сознании подростков. Описание этих представлений на языке психосемантики является актуальным и продуктивным направлением разработки проблемы подростковой конфликтности.

Целью исследования является построение семантических пространств, описывающих представления подростков о конфликте, вы-

деление базисных категорий этого пространства, позволяющих проанализировать их отношение к конфликту, и выявление взаимосвязи представлений о конфликте с фрустрационным реагированием и формами агрессивности подростков.

В данной работе рассматриваем конфликт не как конкретное объективное событие, с присущей ему феноменологией, а как психологический концепт. Проблема исследования содержания концепта – проблема выявления индивидуальных систем значений и личностных смыслов, которыми человек оперирует, посредством которых он воспринимает социальные отношения, других людей и самого себя. Таким образом, конкретное значение характеристик, определяющих конфликт, не сводится к их словарному значению. Смысл термина «конфликт» в данном контексте будет зависеть от всего комплекса субъективных ассоциативных связей данного слова, определяющих особенности отношения, проявляемого конкретным подростком к конфликту [1].

С целью выявления особенностей представлений подростков о конфликте использовали контент – аналитическую процедуру выделения естественных категорий (ЕК). С помощью данной методики можно выделить «естественные» для самого совокупного субъекта категории при описании определённого явления. Иными словами, выделяются критерии отражения того или иного социального явления в сознании группы испытуемых с помощью анализа содержания, имеющего психолингвистические основания [1].

Обработка эмпирического материала представляет собой анализ полученных текстов: подсчитывали частоту встречаемости каждого слова в описаниях подростков. В статистической процедуре учитывались лишь те слова, которые встречаются не менее чем в трети текстов опрошенных, т. е. являются не случайными. Включение учтенных слов в матрицу «полей связанности» проводили при помощи коэффициента ранговой корреляции Спирмена, значимые корреляционные связи между словами были использованы для построения «картины» представлений подростков. Респондентами выступили 125 подростков, учащиеся кадетских корпусов и общеобразовательных школ города Москвы. Выборка гомогенна по половозрастному составу, включает только мальчиков 13–14 лет.

Исходный словарный массив представлений подростков-кадетов о конфликте составил 480 слов, но в статистической процедуре учтено только 18 слов, превышающих 5-процентный порог частоты встречаемости.

В представлениях подростков-кадетов о конфликте выделено два отдельных смысловых блока. Центральное и структурообразующее место в первом смысловом блоке занимает слово «отношения». Данная ЕК имеет выраженные семантические связи: «отношения – выяснять, отношения – спор – драка – ссора; отношения – лексика – оскорблять – ненормированная».

«Выяснение отношений», в представлениях испытуемых, выступает целью конфликта, непосредственно связанной с указанными формами поведения и возможными действиями его участников.

Наиболее типичными проявлениями конфликта в представлениях кадетов являются действия агрессивного характера. Вербальная агрессия: ЕК – «ссора, оскорблять, ненормированная», даже ЕК «лексика», которая является эмоционально нейтральной, в контексте данного исследования выступает индикатором вербальной агрессии. Очевидно, что физическая агрессия отражена в ЕК «драка», «кулаками». Выявлена значимая статистическая связь ЕК «спор – драка», т. е. в их индивидуальном смысловом контексте спор – это драка.

В состав корреляционной плеяды входит личное местоимение «меня», которое выступает объектной категорией. Данная форма употребления личного местоимения, а также семантические связи: «меня – ссора; меня – оскорблять; меня – лексика», – свидетельствуют о восприятии испытуемыми себя в качестве пассивного, страдательного объекта, испытывающего на себе эти отношения. Вхождение «меня» в один смысловой блок с ЕК «государство» не случайно. Так, если государство отражает в сознании подростков «систему», то подростки-кадеты воспринимают себя частью «системы», ее объектом, что указывает на их зависимость, десубъективированность.

Корреляционная плеяда «государства – военный – отношения» указывает на особую значимость военной структуры для подростков-кадетов, ЕК «военный» в представлениях о конфликте является специфичной.

Анализ корреляционных плеяд второго смыслового блока: «друзья – проблемы – разногласия – кулаками» показывает, что в представлениях респондентов отражена актуальная для подростков конфликтная область – друзья. В данном контексте под проблемой мы понимаем эмоционально окрашенное слово, которое отражает негативный характер переживаний, источником которых выступают «друзья» и «разногласия». По нашему мнению, негативные переживания связаны с неудовлетворенностью реальными отношениями, наличием разногласий с друзьями, которые разрешаются «кулаками».

По структуре, представления подростков-кадетов о конфликте являются когнитивно простыми, взаимосвязи слов в плеядах носят эмпирический характер, слова объединены по внешним несущественным признакам, ЕК выступают характеристики, наблюдаемые в конкретных ситуациях конфликтного взаимодействия индивидов данной возрастной группы. Наличие двух изолированных смысловых блоков, а также выявленные ЕК указывают на дезинтегрированность представлений о конфликте.

Исходный словарный массив представлений подростков-школьников о конфликте составил 547 слов, в статистической процедуре учтено 18 слов.

Анализ выявленных корреляционных плеяд показывает, что представления о конфликте подростков-школьников включают три взаимосвязанных смысловых группы: причины конфликта, возможные действия участников конфликта, дифференциация участников конфликта.

Наиболее специфичной категорией является ЕК «личность» – таким образом, выявляется становление социальной идентичности подростков, причём социальное качество «личность» подростки конкретизируют ЕК «Я», что указывает на значимость для них социального контекста. При этом, присутствует уязвимость «эгопозиции», её неустойчивость, дискуссионность, что выражается в связке ЕК «личность – Я – спорные».

Семантическая цепочка «личность – я – решать – вопросы» и ЕК «решать», выраженная глаголом, указывает на активную позицию респондентов, субъектность.

Таким образом, в представлениях о конфликте подростков-школьников четко прослеживаются психологические особенности возраста – актуализация потребности быть личностью, которая реализуется через индивидуализацию, развитие субъектности, становление «само – бытности» (В.И. Слободчиков, В.А. Петровский).

Интересно наличие ЕК «люди», если ЕК «люди» отражает участников конфликта, то респонденты дифференцируют участников конфликта: «личность – Я» и «люди». Как мы отмечали, особенности дифференциация участников конфликта отражают актуальные конфликтные области: отношения с людьми (ЕК «люди»), формирование самосознания (ЕК «личность – Я»).

Наряду с этим испытываемые разводят и формы конфликтного взаимодействия. Семантическая цепочка «люди – спор – ругаться – ссориться – драться» отражает формы конфликтного поведения «лю-

дей». Смысловая связка: «личность – я – решать – спорные – вопросы» указывает на «личностный» способ конфликтного поведения. При этом содержательная сторона ЕК «решать» респондентами не раскрыта.

Следует отметить значимую отрицательную корреляционную связь категорий «личность – драться». Оппозиция «драка – личность» указывает на то, что физическая агрессия противопоставляется конфликтному поведению личности. Также выявлена обратная связь ЕК «личность – непонимание» и «ссориться – взгляды», т. е. расхождение взглядов естественно для личности и не приводит к ссоре. Семантический ряд «мнения – не совпадают – разногласия – расхождение – взгляды» указывает на восприятие конфликта через причины его возникновения.

Необходимо отметить, что в представлениях о конфликте подростков-кадетов и школьников формально имеет место общность ЕК. Однако, выделенные ЕК включены в разный смысловой контекст, что позволяет нам говорить о различиях представлений о конфликте у данных групп испытуемых.

Представления подростков-кадетов о конфликте являются низко интегрированными, смысловые группы, отражающие конфликт, представлены неравномерно: доминирует смысловая группа, отражающая особенности конфликтного поведения, выраженные в различных формах вербальной и физической агрессии. Объектная форма отражения участников конфликта («меня») указывает на блокирование субъектности, пассивную позицию в конфликте.

В структуре представлений подростков-школьников о конфликте наблюдается тенденция к интеграции ЕК различных смысловых групп, конфликт одновременно характеризуется в контексте причин, поведения, участников и конфликтных областей. Выявленные конфликтные области отражают актуальные потребности подросткового возраста – формирование самосознания, становление социальной идентичности подростков. Таким образом, представления подростков-школьников о конфликте являются более продуктивными, чем представления подростков-кадетов.

Проведение факторного анализа ЕК позволяет выделить категориальную структуру семантического поля «конфликт» в представлениях испытуемых.

Согласно результатам факторного анализа по статистическим массивам ЕК подростков конфликт, в представлениях кадетов, сопряжен с вербальной агрессией (Ф1), проблемой (Ф2) и физической агрессией (Ф3). Школьники в своих представлениях связывают кон-

фликт с конструктивной активностью (Ф1), личностной позицией (Ф2), агрессией (Ф3). Необходимо отметить, что семантическое поле понятия «конфликт» подростков-школьников также включает фактор агрессии. Однако, в их представлениях сложилась такая иерархия факторов, при которой конструктивная активность (Ф1) и личностная позиция (Ф2) значительно выше фактора агрессии (Ф3).

В соответствии с методологическим принципом единства сознания и деятельности, закономерна постановка проблемы о взаимосвязи субъективных представлений о конфликте с проявлением фрустрации и агрессивности подростков.

Выявлена взаимосвязь субъективных представлений о конфликте с типом и направлением фрустрационных реакций, уровнем и формами агрессивности, враждебности подростков. Факторы семантического пространства «конфликт» у подростков образуют иерархию, в которой доминирующее положение занимают смысловые категории, связанные по своей содержательной специфике с уровнем и формами агрессивности и враждебности.

Психосемантическая модель представлений «агрессивных – враждебных» подростков выражена факторами: вербальная агрессия, проблема, физическая агрессия; психосемантическая модель «не агрессивных – не враждебных» подростков – факторами: конструктивная активность, личностная позиция и агрессия. В представлениях «не агрессивных – не враждебных» подростков о конфликте сложилась иерархия факторов, при которой конструктивная активность и личностная позиция значительно выше фактора агрессии.

Система представлений «агрессивных – враждебных» подростков о конфликте построена на основе личного опыта, не соответствует регуляции поведения, направленного на конструктивное разрешение конфликта. Содержание данной системы представлений характеризуется внутренним противоречием, состоящим в несоответствии цели конфликта как субъективного образа желаемого будущего («выяснение отношений») способам её достижения (поведенческим проявлениям вербальной и физической агрессии).

Литература

1. *Еремеев Б.А.* О естественных категориях анализа содержания и некоторых процедурах их выявления // *Методологические и методические проблемы контент-анализа.* – Вып. 1. – М.: Изд-во АН СССР, 1973.
2. *Петренко В.Ф.* Психосемантика сознания. – М., 2005.
3. *Росс Л., Нисбетт Р.* Человек и ситуация. Уроки социальной психологии. – М., 2007.

ПСИХОСЕМАНТИЧЕСКОЕ ИЗМЕРЕНИЕ ОБРАЗА ЛИЧНОСТНОЙ НАДЕЖНОСТИ У БУДУЩИХ СПЕЦИАЛИСТОВ

И.А. Котик

*Институт психологии им. Г.С. Костюка
Национальной академии педагогических наук Украины
(г. Киев, Украина)*

В наши дни актуальными становятся исследования проблемы обеспечения личностной надежности субъекта профессиональной деятельности. Философским, психофизиологическим, психологическим, профессиональным аспектам проблемы надежности посвящены работы А.К. Астафьева, А.И. Берга, В.А. Бодрова, В.В. Горбунова, Н.С. Корольчука, М.А. Котика, Б.Ф. Ломова, Д. Майстера, В.Э. Мильмана, В.Д. Небылицина, Г.С. Никифорова, А.А. Пископеля, Е.С. Протанской, В.Г. Пушкина, Н.В. Рыбаковой, В.С. Уакиева, И.Б. Ушакова, В.В. Юдина и др.

В психологических исследованиях проблемы надежности человека неоднократно обозначаются идеи о ее личностной составляющей, описываемой в терминах моральной, нравственно-правовой, социальной, морально-психологической надежности (Г.А. Балл, Л.Ф. Ипатова, В.М. Крук, О.Л. Осадчук, С.В. Сарычев, Е.Ю. Стрижов, К.В. Харский) [2; 4; 5].

Этимологически «надежность» связана с уверенностью, прочностью, продолжительностью, стабильностью, непреклонностью, сохранностью, соблюдением соглашений в неблагоприятных, экстремальных условиях. Надежный человек – в бытовом понимании – это такой человек, на которого можно положиться, понадеяться, довериться, верный, крепкий, сильный, честный, исполнительный, дисциплинированный.

Личностная надежность формируется и проявляется в процессе совместной деятельности, в результате соотнесения собственного образа внешнего и внутреннего мира с актуальными и историческими социально-культурными нормами.

Эффективным способом исследования ментального образа личностной надежности у будущих специалистов является применение психосемантических процедур, благодаря которым возможна реконструкция субъективного опыта (систем значений и смыслов) в созна-

нии человека (Е.Ю. Артемьева, Е.Л. Доценко, Е.А. Климов, А.Н. Леонтьев, В.Ф. Петренко, В.В. Петухов, В.П. Серкин, С.Д. Смирнов, Ю.К. Стрелков, А.Г. Шмелев) [1; 3].

Существенное значение психосемантических методов для исследования личностной надежности связано с тем, что надежность определяется не только поведением, соответствующим культурным нормам или принятым в обществе стандартам, но и таким, что консолидируется с социальными ожиданиями (обусловленными социальным статусом человека, этнической и культурной принадлежностью, возрастом, полом, профессией и т. д.) и социальной ситуацией. Личностная надежность человека во многом определяется уровнем развития его самосознания. Точнее, она обеспечивается целостной системой оценочно-регулятивной оптимизации собственного менталитета, личностного (в частности, профессионального) поведения с целью их координации с установленными и поддерживаемыми в социуме нормами и требованиями. Ведь жизненные и профессиональные цели и способы их достижения должны быть осознаны, организованы и упорядочены, и этому служат ментальные образы норм социума и культуры. Отрефлексированный ментальный образ надежного человека (в частности, надежного профессионала) поддерживает устойчивость поведения и профессиональной деятельности, способствует лояльности к организации. Вышеизложенные положения взяты за основу нашего исследовательского проекта, цель которого – охарактеризовать ментальный образ личностной надежности.

В исследовании было задействовано более 1500 человек, которые образовывали следующие выборки: «Семьи», «Школьники», «Студенты», «Специалисты», «Эксперты». Предметом анализа настоящей статьи будет группа «Студенты», в которую вошли 375 студентов разных курсов и профилей обучения ведущих университетов г. Винницы и КНУ им. Тараса Шевченко (средний возраст – 19,5 лет). Психосемантическое исследование личностной надежности содержит четыре основных блока.

Цель первого блока «Методика исследования личностного значения термина “надежность”» – с помощью прямого и цепного ассоциативного теста выявить его семантическое пространство. Испытуемым предлагалось как можно скорее записать первые 10 слов, которые придут в голову при выражении «надежный человек», после чего уже на каждый из этих десяти слов-стимулов предлагалось записать 10 вторичных ассоциативных реакций. Обобщенная цепь первых десяти прямых ассоциаций выборки студентов по суммарному весу: надежный

человек – добрый (91,6 %), друг (86,63 %), ответственный (82,25 %), честный (77,95 %), верный (72,5 %), мама (64,35 %), сильный (50,2 %), уверенный (50,2 %), искренний (47,05 %), умный (44,05 %).

Во втором блоке «Ментальный образ надежного человека» следовало представить и описать абсолютно надежного человека по предложенной схеме.

Ментальный образ надежного человека мужского пола был описан 240 студентами. Анализ полученных данных позволяет определить обобщенный портрет: преимущественно имя Александр (13,33 %), также были отмечены имена Владимир (5,42 %), Андрей (4,58 %), Сергей (3,75 %) и Виктор (3,33 %). Возраст данного лица чаще составлял 25 лет (11,25 %), а возрастная группа от 17 до 25 лет указана в 47,92 % описаний. Национальность – украинец (75,42 %). Семейное положение – холост (49,58 %). Образование – высшее (62,92 %). Религия – православие (или «христианство» в целом – 55,42 %). Среди профессий выделяют следующие: юрист, адвокат, прокурор (11,67 %) и рабочие профессии (водитель, строитель, плотник, столяр, электрик, токарь, слесарь, электромонтер) с долей 8,33 %, важны профессии экономиста (7,92 %) и учителя (7,08 %). Весомым для анализа ментального образа является представление внешности надежного человека мужского пола. Так, данного человека изображают мускулистым, крепкого телосложения (61,25 %) и высокого роста (15,42 %), широкоплечим (3,33 %). Строение тела – худощавое (14,58 %). Форма лица – овальная (63,75 %) или круглая (11,67 %). Черты лица имеют следующие особенности: лоб – высокий, большой (17,5 %) и широкий (5,42 %); нос – прямой, ровный (15,83 %), среднего размера (8,75 %), длинный (2,92 %), острый (1,67 %), тонкий (1,25 %); брови – черные (7,08 %), густые (17,08 %), широкие (3,75 %), дугообразной формы (2,5 %); губы – полные (17,08 %) или тонкие (12,92 %); подбородок – стандартный, обычный (4,17 %), волевой (3,33 %), острый (3,33 %), по форме прямоугольный (3,75 %) или круглый (2,92 %), с ямочкой (2,5 %); уши – среднего размера (11,25 %), глаза – большие (6,67 %), скулы – выраженные и широкие (по 0,83 %). Цвет кожи в основном светлый (47,92 %), цвет глаз – карий, темный (45,72 %) или голубой, синий (23,75 %). Цвет волос преимущественно черный, темный (59,17 %), а прическа – короткие волосы (56,67 %), важно, чтобы она была модная, стильная (4,58 %) и аккуратная (4,17 %). Относительно одежды, то это классический деловой стиль (37,08 %), но и на спортивный стиль приходится 14,58 %. Важной характеристикой являются личностные черты изображаемого

человека: доброжелательность (23,75 %), жизнерадостность (13,33 %), честность (8,33 %), ответственность (7,92 %), пунктуальность (7,5 %), внимательность (6,67 %), верность (5,83 %), уверенность (5,0 %). Надежный человек изображался без вредных привычек (12,92 %), однако 5,83 % респондентов допускают курение.

Ментальный образ надежного человека женского пола описывали 95 студентов. Как имя изображаемой особы чаще указывались Ольга (7,37 %), Елена (6,32 %), Надежда (6,32 %) и Светлана (4,21 %). При определении возраста выделяют или 20 лет (10,53 %), или 39 лет (10,53 %), т. е. либо ориентировочный возраст самих респондентов, либо их матерей. Среди возрастных групп также выделяют две ведущие – от 17 до 25 лет (31,58 %) и от 31 до 40 лет (28,42 %). По национальности описанная женщина – украинка (93,68 %), семейное положение – замужем (64,21 %). Образование – высшее (50,53 %), религия – православие (или «христианство», 61,05 %). Среди профессий преимущественно выбирали учителей (22,11 %), реже экономистов, бухгалтеров, финансистов (13,68 %). Психолог, медик и рабочие профессии (швея, повар, продавец) встречались с частотой 7,37 % каждая. Относительно телосложения надежной женщины – преобладала худощавая, стройная конституция (36,84 %); встречалась и мускулистая, атлетическая персона (10,53 %) невысокого роста (6,32 %). Форма лица – овальная (58,95 %) или круглая (30,53 %). Черты лица имеет следующие: лоб – высокий, большой (16,84 %), широкий (3,16 %), также возможен вариант невысокого, небольшого (12,63 %); нос – прямой, ровный (11,58 %), среднего размера (10,53 %), для 7,37 % возможен вариант с горбинкой, для 6,32 % курносый, также – острый (3,16 %), тонкий (2,11 %); брови – тонкие (13,68 %), по форме дугообразные (7,37 %), густые и черные (по 6,32 %); губы – преимущественно полные (20,0 %); подбородок – маленький, округлой формы (по 5,26 %); уши – маленькие (11,58 %), глаза – большие (7,37 %), добрые (2,11 %). Цвет кожи – светлый (47,37 %); вместе с тем в описании образа женщины появляется достаточно высокий процент смуглого цвета кожи (32,63 %). Цвет глаз – карий, темный (43,16 %), цвет волос – темный, черный (38,95 %) или русый, каштановый (32,63 %). Прическа – преимущественно короткие волосы (45,26 %), длинные волосы встречаются у 15,79 % респондентов, по типу – вьющиеся (7,37 %) или прямые (6,32 %), также распущенные (8,42 %). Одежда преимущественно описывалась классического, делового стиля (21,05 %). Важна характеристика одежды, а именно: опрятная, чистая, простая и скромная (8,42 %). Личностные черты надежной женщины – доброжелательность (37,74 %), жизнерадостность

(12,63 %), отзывчивость (10,53 %), искренность (10,53 %), нежность (7,37 %), открытость (6,32 %), ответственность (6,32 %), честность (6,32 %), верность (5,26 %), кротость (5,26 %), коммуникабельность (5,26 %). Важным показателем является отсутствие вредных привычек в изображаемом образе женщины – 13,68 %.

Методологической основой третьего блока «Гезаурус психологических синонимов в сфере описания и оценки поведенческих феноменов, отражающих различные аспекты проблемы личностной надежности» стали разработки факторной теории личности Г.В. Олпорта, Г.С. Одберга, Р. Кеттелла.

После экспертного оценивания 1500 слов, характеризующих надежного человека, в основную анкету вошли 84 статистически значимых слова, прямо или обратно связанные с личностной надежностью. Близкими по значению к термину «Личностная надежность», учитывая их удельный вес, для студентов оказались такие: ответственность (9,021), верность (7,289), честность (4,998), справедливость (4,733), порядочность (4,097), совестливость (3,914), человечность (3,846), уверенность (3,457), добросовестность (3,295), исполнительность (3,177), серьезность (2,985), благонадежность (2,780), пунктуальность (2,658), благоразумие (2,590), выносливость (2,193), решительность (2,092), стабильность (1,948), организованность (1,946), настойчивость (1,784), активность (1,702), аккуратность (1,700), вдумчивость (1,632), уравновешенность (1,528), дисциплинированность (1,476), безупречность (1,383), обязательность (1,294), внимательность (1,202), искренность (1,188), аналитичность (1,140), реалистичность (1,104).

Студенты отображают ненадежного человека в таких характеристиках: безответственность (9,098), подлость (8,303), девиантность (8,144), лживость (7,792), аморальность (6,825), нечестность (6,507), бессовестность (6,151), лень (3,886), безрассудство (3,798), легкомыслие (3,687), безалаберность (3,618), авантюризм (3,560), бездуховность (3,259), бесконтрольность (2,965), беспринципность (2,863), небрежность (2,378), недисциплинированность (2,110), нерассудительность (1,928), асоциальность (1,484), беспечность (1,474), невнимательность (1,370), пассивность (1,203), непредсказуемость (1,011).

В четвертом исследовательском блоке для выявления коннотативного значения понятия «Личностная надежность», связанного с личностным смыслом, социальными установками, стереотипами и другими эмоционально насыщенными и слабо структурированными и мало осознаваемыми формами обобщения, использовалась модифицированная методика семантического дифференциала Ч. Осгуда. Мы

предлагали испытуемым по 18 биполярным шкалам, имеющим наибольший вес в факторах ценности (Е – evaluation), потенции (Р – potency) и активности (А – activity), оценить понятия «Мое настоящее “Я”», «Мое идеальное “Я”» и «Личностная надежность».

Образ «Личностной надежности» выборки студентов по семибальной прямой шкале: хорошее (6,45), чистое (6,42), приятное (6,33), сильное (6,23), красивое (6,21), бодрое (6,07), глубокое (6,06), спокойное (5,98), активное (5,96), радостное (5,84), большое (5,68), сладкое (5,56), горячее (5,15), острое (5,08), быстрое (5,14), тяжелое (4,73), твердое (4,27), нежное (2,89).

В общем, как показывает анализ полученных данных психосемантического исследования, семантическое пространство «личностной надежности» прогнозирует выполнение деятельности, обязательств, эффективность и результативность; свидетельствует о значительной ценностно-смысловой и эмоциональной нагрузке термина, высоком потенциале и энергетических характеристиках. Надежный человек определяется такими факторами, как ценностно-смысловая сфера, близкие социальные связи, личностный потенциал, рефлексия, организованность и нормативность.

Личностная надежность – фундаментальный, атрибутивный признак личности, который характеризует ее способность к прогнозируемому ответственному поведению, связанному с реализацией социальных отношений соответственно менталитету личности. Зрелость и адекватность представлений о надежном человеке является одним из важных показателей готовности к успешной профессиональной деятельности.

Литература

1. *Артемьева Е.Ю.* Основы психологии субъективной семантики / под. ред. И.Б. Ханиной. – М.: Наука: Смысл, 1999. – 350 с.
2. *Крук В.М.* Психология обеспечения личностной надежности специалиста: монография. – М.: Изд-во НИИ радиоэлектроники и лазерной техники МГТУ им. Н.Э. Баумана, 2012. – 376 с.
3. *Петренко В.Ф.* Основы психосемантики. – 2-е изд., доп. – СПб.: Питер, 2005. – 480 с. – (Серия «Мастера психологии»).
4. *Сарычев С.В.* Социально-психологические факторы надежности малых групп в различных социальных условиях: автореф. дис. ... д-ра психол. наук. – Курск, 2008. – 42 с.
5. *Стрижов Е.Ю.* Нравственно-правовая надёжность личности: социально-психологические аспекты: монография. – Тамбов: ТГУ им. Г.Р. Державина, 2009. – 528 с.

УСПЕХ И ЕГО ДОСТИЖЕНИЕ КАК СОЦИАЛЬНАЯ ЦЕННОСТЬ СОВРЕМЕННОГО ЧЕЛОВЕКА

Н.В. Лейфрид

*Омский государственный университет им. Ф.М. Достоевского
(г. Омск, Россия)*

Личность на данном этапе развития общества не может позволить себе «плыть по течению жизни», она обязана занимать активную жизненную позицию, проявляя инициативность, принимая ответственность за свои поступки и действия, прогнозируя их последствия, а также реализовывать свои потенциальные способности и возможности, формировать достиженческую направленность. После октября 1917 года и в течение более чем 70 лет формировались особенности менталитета советского человека, которые, по А.В. Петровскому, выразились в целом комплексе специфических характеристик: «блокадное сознание» (ожидание и уверенность в агрессии со стороны «внешнего врага»), «ханжеская десексуализация» (исключение из обсуждения, литературного или иного творчества всего, что связано с физиологическими аспектами сексуальности человека), «социальная ксенофобия» (враждебное отношение к классовому врагу)» [7]. В настоящее время достижение успеха в разных сферах жизнедеятельности стало одной из значимых социальных ценностей в жизни человека. Такие изменения системы ценностей, на наш взгляд, активно стали происходить именно в XXI веке.

В связи с этим одним из перспективных направлений исследований в нашей стране становится изучение успеха, факторов, признаков, критериев успешности личности. Анализ социальных представлений личности о данном феномене – это путь понимания сути успеха, успешности личности, так как одной из функций социальных представлений является обозначение ценностей (личностных, общественных), регулирующих поведение человека в обществе.

Согласно С. Московичи, социальные представления – это любые формы убеждений, идеологических взглядов, знаний; это общее видение реальности [6]. Их формирование происходит в обыденном повседневном мышлении с целью осмыслить и интерпретировать окружающую человека социальную реальность, составить непротиворечивую картину социальной действительности. Каждый человек интег-

рирует и модифицирует социальную информацию, созданную культурой и отдельными группами.

Поэтому социальные представления являются каналом между человеком и реальностью, к которой он обращен; разделяются огромным числом людей, передаются от одной генерации к другой и оказывают влияние на каждого члена общества [6]. Тем самым, исследуя представления об успехе, становится возможным соединить убеждения людей и реальную действительность, найти отражение ментальности в жизнедеятельности современного человека, понять роль успеха в жизни.

Понятие успеха в отечественной литературе понимается в нескольких аспектах. Во-первых, это достижение определенного результата, который оценивается личностью как значимый. В этом понимании успеха фиксируются как объективные показатели достижений, так и субъективная его оценка. Во-вторых, под успехом понимается общественное признание достижений человека. Данное определение фиксирует социальный, нормативный аспект успеха. В-третьих, под успехом понимается удача в достижении чего-нибудь [2; 4; 5]. В данном случае фиксируется специфика русской ментальности.

Современные исследователи в области психологии успеха трактуют успех как определенный уровень достижений, достижение цели [2].

В целом, успех определяется, во-первых, как положительный результат деятельности субъекта по достижению значимых для него целей, которые отражают социальные ориентиры общества; а во-вторых, как форма самореализации субъекта, обеспечивающая его саморазвитие [8].

Целью нашего исследования стало изучение социальных представлений об успехе, условиях его достижения, а также самооценки успешности и реальных достижений личности. Выборку составили 250 респондентов (26–40 лет).

Для достижения поставленной цели применялся метод незаконченных предложений, а также методика Х. Азумы и К. Кашиваги в адаптации Н.Л. Смирновой [3]. Респондентам предлагалось закончить следующие предложения: «успех для меня это ...», «успех достигается благодаря ...», «я достиг в жизни успеха, потому что ...». Изучение представлений об успешной личности происходило на основе выявления характеристик успешного человека. Согласно инструкции в методике Х. Азумы и К. Кашиваги, респонденты должны были вспомнить знакомого успешного человека, описать его особенности и конкрет-

ный поступок, свидетельствующий о его успешности. Данные, полученные с помощью этой методики, позволили нам выявить личностные типы представлений, которые дают основание увидеть прототипы успешной личности, существующие в нашей культуре.

Анализ социальных представлений респондентов об успехе основывался на определениях данного термина. В результате было получено 32 дескриптора.

В первую очередь, респонденты определяют успех как достижение поставленных целей (53,2 %). Это общепринятое толкование понятия. По мнению К.А. Абульхановой-Славской, удовлетворенность можно рассматривать как критерий успешности личности [1] и 52 % респондентов определяют успех как удовлетворенность жизнью, 43,6 % – как счастье. Эти результаты свидетельствуют, что достижение успеха в жизни всегда связано с положительными эмоциональными переживаниями и влияет на ощущение полноценности жизни. Также, на наш взгляд, выбор удовлетворенности как показателя успеха личности может быть обусловлен кризисом среднего возраста. Исследуя личностные и ситуационные детерминанты ответственности, Л.И. Дементий отмечает, что социальная удовлетворенность возникает в результате переживания личностью своей общественной полезности, ценности, как следствия общественного признания ее вклада и самостоятельной организации деятельности личностью [4].

При определении успеха респонденты средней взрослости в равной степени ориентируются на внешние (успех – это уважение окружающих людей (45,2 %)) и внутренние, личностные (успех – это реализация своих способностей и возможностей (43,2 %)) показатели, что говорит об осознании людьми зрелого возраста личностной обусловленности достижения успеха.

С помощью факторного анализа были выделены 8 типов представлений об успешной личности. Общий процент дисперсии – 85,4.

Основные прототипы успешной личности:

- гибкость и решение проблем (24 % дисперсии);
- личная ответственность (12,7 %);
- доброжелательность (11,8 %);
- друзья, семья, работа (10,7 %);
- собственник (8,2 %);
- социальный статус (6,5 %);
- интеллектуальность (6,1 %);
- оптимист (5,4 %).

Проанализируем три основных прототипа успешной личности.

Первый из них получил название «гибкость и решение проблем». Успешный человек – гибкий в общении и поведении ($r = 0,86$), умеет решать возникающие проблемы ($r = 0,84$), предвидит возможные последствия своих действий ($r = 0,81$), самосовершенствующийся ($r = 0,79$), сильный ($r = 0,77$), самодостаточный ($r = 0,73$), предприимчивый ($r = 0,7$), уравновешенный ($r = 0,7$), способен планировать свою деятельность ($r = 0,68$), инициативный ($r = 0,67$), работоспособный ($r = 0,66$), организованный, имеет организаторские способности ($r = 0,58$), самостоятельный ($r = 0,57$), рациональный ($r = 0,54$), независимый ($r = 0,47$), уверенный в себе ($r = 0,43$), решительный ($r = 0,38$).

Данный прототип успешной личности представлен только личностными качествами, таким образом, в представлениях обыденного человека успешность личности в первую очередь связывается с личностными ресурсами. В этом прототипе содержатся характеристики, которые традиционно указываются исследователями как присущие успешным предпринимателям и руководителям. Полученный процент дисперсии свидетельствует и о высокой значимости данного фактора по сравнению с другими.

Второй, также весомый фактор – «личной ответственности». Сюда вошли следующие характеристики: самосовершенствующийся ($r = 0,81$), двигается вперед, не останавливается на достигнутом ($r = 0,59$), активный ($r = 0,56$), самореализующийся ($r = 0,56$), ответственный ($r = 0,46$), решительный ($r = 0,41$), умеет преодолевать трудности ($r = 0,38$).

Третий фактор описывает доброжелательного человека («доброжелательность») и представлен дескрипторами привлекательный ($r = 0,91$), внимательный по отношению к другим людям ($r = 0,76$), заботливый, проявляет заботу о других людях ($r = 0,71$), добрый ($r = 0,67$), проявляет готовность помочь другим людям ($r = 0,56$), отзывчивый ($r = 0,5$). В связи с тем, что в представлениях отражается специфика ментальности, выделение данного фактора является закономерным. Как указывает М.И. Воловикова, специфическими чертами русского человека являются доброта, нищелюбие, снисходительность к чужим слабостям. В людях ценились ум, смекалка, трудолюбие, незлобливость характера [3].

Несмотря на доминирование прототипов успешного человека, связанных с активностью и самореализацией, в обыденном сознании русских людей все еще существуют представления, которые опираются на культурные традиции страны.

Остальные факторы, выделенные в исследовании, в силу низкого процента дисперсии в данной работе представлены не будут.

Вслед за Л.И. Дементий, мы полагаем, что следует различать понятия «успех» и «успешность». Если в понятии «успех» скорее фиксируются объективные достижения, то в понятии «успешность» отражено чувство переживания успеха [4]. Сохраняется вероятность, что человек может объективно достигать успеха (иметь высокий социальный статус, достаточную материальную обеспеченность и т. д.), но при этом не чувствовать себя успешным. И наоборот, при объективно незначительных достижениях, человек может считать себя успешным.

Поэтому нами были изучены особенности самооценки успешности современного человека в различных сферах жизнедеятельности, прежде всего профессиональной и семейной.

Согласно полученным данным, респонденты были распределены на три группы: субъективно оценивающие себя как успешных, неуспешных и затрудняющихся определить себя по данной характеристике.

В профессиональной деятельности процент респондентов, оценивающих себя как успешных, составляет 62,4 %, а затрудняющихся ответить – 13,8 %. Профессиональная деятельность является основной и ведущей на протяжении длительного периода жизни человека, во многом более сложной, требующей реализации личностью своих способностей и возможностей, определяющей положение человека в обществе, уровень его жизни (в том числе материальное положение).

77,2 % респондентов, принявших участие в опросе, указали, что они считают себя успешными в семейной сфере. Нас заинтересовало, связано ли оценивание респондентами себя успешными или неуспешными в семейной сфере с их реальным семейным положением. Как показали результаты корреляционного анализа, самооценка успешности коррелирует с реальным семейным положением человека.

Таким образом, независимо от сферы жизнедеятельности, более 50 % респондентов оценивают себя как успешных, поэтому можно предположить, что для современного человека ценность успеха является весьма значимой.

Таким образом, проведенное нами исследование позволяет сформулировать несколько выводов:

1. Социальные представления об успехе отражают высокий уровень осознанности значимости активности личности в достижении успеха.

2. Успех и его достижение для современного человека является одной из значимых, даже можно сказать, ведущих ценностей.

3. Ценность успеха выступает для современного человека как таковая, как генерализованное представление о себе как человеке, способном к достижению.

Литература

1. *Абульханова-Славская К.А.* Стратегия жизни. – М.: Мысль, 1991.
2. Большой толковый психологический словарь: в 2 т. / под ред. А. Ребер. – Т. 2. – М.: Вече: АСТ, 2003.
3. *Воловикова М.И.* Представления русских о нравственном идеале. – М.: Институт психологии РАН, 2004. – 312 с.
4. *Дементий Л.И.* Ответственность как ресурс личности: монография. – М.: Информ-Знание, 2005. – 188 с.
5. *Дементий Л.И., Лейффрид Н.В.* Ответственность как детерминанта социальных представлений об успехе и условиях его достижения // Вестник Ом. ун-та. – 2012. – № 3. – С. 289–295.
6. *Московичи С.* Социальное представление: исторический взгляд // Психол. журн. – 1995. – Т. 16. – № 1. – С. 3–18; 1995. – Т. 16. – № 2. – С. 3–14.
7. *Петровский А.В., Ярошевский М.Г.* Основы теоретической психологии: учеб. пособие для вузов. – М.: ИНФРА-М, 1998.
8. Социальная психология личности в вопросах и ответах: учеб. пособие / под ред. проф. В.А. Лабунской. – М.: Гардарики, 1999. – 397 с.

СУБЪЕКТИВНОЕ ОЦЕНИВАНИЕ СТЕПЕНИ РЕАЛИЗУЕМОСТИ БАЗИСНЫХ ЦЕННОСТЕЙ В ГОРОДСКОЙ СРЕДЕ ВУЗОВСКОЙ МОЛОДЕЖЬЮ¹

М.А. Мартынова

*Лесосибирский педагогический институт –
филиал ФГАОУ ВПО «Сибирский федеральный университет»
(г. Лесосибирск, Россия)*

Одной из основных движущих сил развития общества выступает вузовская молодежь – молодые люди, которые завершают освоение программы высшего образования, продолжают обучение в магистратуре, а затем в аспирантуре. При этом отличительной особенностью современных молодых людей является стремление покинуть неболь-

¹ Исследование выполнено при поддержке РГНФ в рамках проекта проведения научных исследований («Особенности личностно-обусловленного восприятия вузовской молодежью среды своего жизнеосуществления», проект № 12-06-00799).

шие города и переехать в крупные, развитая культура которых содержит большее, с их точки зрения, количество возможностей. Поэтому достаточно важной проблемой становится создание благоприятных условий для жизненного самоосуществления молодежи в социокультурной среде любого города. Для ее разрешения необходимо определить, каким образом молодые люди воспринимают, оценивают городские условия, в которых они проживают. Это позволит выделить актуальные для них запросы и потребности и, как следствие, повысить потенциал городской среды в плане жизненного самоосуществления.

Вопрос о характере восприятия человеком окружающей среды и о влиянии на него его индивидуальных особенностей был оформлен в первой половине XX века благодаря работам Р. Баркера, К. Левина, К. Линча, Х. Мюррея, М. Черноушка и др. [1; 3; 5]. Так, М. Черноушек подчеркнул, что человек является органической и неделимой частью той среды, в которой он находится. Следовательно, он своим существованием дополняет окружающую среду и, наоборот, сам обогащается всей системой элементов, образующих окружающую среду как единое целое. Однако при оценивании среды многое зависит от физического состояния человека, степени его усталости, желания достичь цели, скорости движения. В свою очередь, поведение человека во многом определяется системой оценок среды (в том числе и городской), которая построена на основе имеющегося у него опыта деятельности [5].

Используя структурный подход для изучения образа типичного американского города, К. Линч пришел к выводу о важности «хорошего» образа города для поддержания эмоционального благополучия человека. Им же была введена категория «осмысливаемое пространство города», которая заостряет внимание на том, что в образе города воплощается его смысл.

Х. Мюррей предложил своеобразный критерий для характеристики окружающей среды – «средовый пресс», – отмечая, что имеет равное влияние на характер восприятия среды как потребностей и личных характеристик субъекта, так и средового пресса, в результате чего субъект либо удовлетворен местом своего пребывания, либо фрустрирован [1].

На основе результатов диссертационного исследования, В.Б. Чупина установила, что социокультурная среда города выступает как «совокупность социальных условий жизнедеятельности человека», предоставляющих возможность действовать в соответствии со структурой и функциями среды, выбирая из разнообразного спектра возможностей те, которые могут быть реализованы. Развитая, богатая культура несет

в себе множество разнообразных программ и предлагает каждому огромный выбор возможностей. Вопрос, однако, в том, насколько человек способен к свободному выбору из возможных альтернатив и созиданию, и насколько он оказывается в состоянии твердо и последовательно осуществлять то, к чему толкает его свободный выбор [4].

Рассмотренные выше теоретические положения позволяют сделать вывод о том, что на характер оценивания людьми городской среды влияет не только количество сосредоточенных в ней возможностей, но и их индивидуальные особенности. К числу таковых могут быть отнесены и личностные свойства, которые входят в структуру личностного потенциала. Д.А. Леонтьев дает следующее определение понятию «личностный потенциал» – это интегральная системная характеристика индивидуально-психологических особенностей личности, лежащая в основе способности личности исходить из устойчивых внутренних критериев и ориентиров в своей жизнедеятельности и сохранять стабильность смысловых ориентаций и эффективность деятельности на фоне давлений и изменяющихся внешних условий [3, с. 8]. Главным феноменом личностной зрелости и формой проявления личностного потенциала выступает феномен самодетерминации, т. е. осуществление деятельности в относительной свободе от ее заданных условий. В связи с этим можно предположить, что личностный потенциал оказывает влияние на характер субъективного оценивания человеком окружающей среды и позволяет ему преодолеть многие из ее ограничений. Данное предположение было проверено нами в ходе экспериментальной работы.

Исследование было проведено в г. Лесосибирске (Красноярский край). В нем приняли участие студенты старших курсов, магистранты и аспиранты, изучающие специальности гуманитарного профиля (154 человека, средний возраст испытуемых – 22 года). В качестве основных методов исследования были выбраны опросник самоорганизации деятельности (авт. Е.Ю. Мандрикова), методика «Дифференциальная диагностика рефлексивности» (авт. Д.А. Леонтьев), шкала «Удовлетворенность жизнью» (авт. Э. Динер), шкала «Самодетерминация личности» (авт. Б. Шелдон, адапт. и модиф. Е.Н. Осин), методика «Якоря карьеры» (авт. Э. Шейн, модиф. С.А. Богомаз). Для определения особенностей восприятия вузовской молодежью городской среды с точки зрения реализуемости в ее контексте базисных ценностей была использована методика «Субъективная оценка реализуемости базисных ценностей» (авт. С.А. Богомаз, далее – методика СОРБЦ). Полученные данные были собраны в единый массив и обработаны

с помощью методов описательной статистики и корреляционного анализа (r -коэффициент корреляции Ч. Спирмена). Основные математические расчеты были выполнены с помощью программы Statistica 7.0.

Согласно результатам по методике СОРБЦ, юноши и девушки, проживающие в Лесосибирске, оценивают созданные в нем условия как благоприятные для жизни, профессионального роста и создания семьи (суммарный индекс по методике СОРБЦ = $4,98 \pm 1,02$). С их точки зрения, городская среда в большой степени способствует удовлетворению потребностей «любить и быть любимым» ($6,24 \pm 1,32$), «иметь благополучную семью» ($5,87 \pm 1,44$) и «быть справедливым» ($5,79 \pm 1,49$). В меньшей мере эти же условия являются подходящими для реализации потребностей «быть материально обеспеченным» ($3,67 \pm 1,97$) и «стать известным и знаменитым» ($3,97 \pm 1,73$). Это позволяет сделать вывод о том, что, с точки зрения молодежи Лесосибирска, окружающая их городская среда наполнена возможностями для поиска будущего спутника жизни, создания семьи и претворения в жизнь принципа справедливости. Однако потенциал этой же среды в плане достижения материального благополучия и всемирной известности не является таким же большим.

Дополнительные сведения об особенностях восприятия вузовской молодежью городской среды с точки зрения реализуемости в ее контексте базисных ценностей были получены с помощью корреляционного анализа.

В отношении шкалы «Планомерность» опросника самоорганизации деятельности были выделены следующие значимые взаимосвязи: «быть уважаемым» ($r = 0,24$ при $p = 0,003$), «быть справедливым» ($r = 0,27$ при $p = 0,000$), «быть примером для других» ($r = 0,22$ при $p = 0,007$), «достичь успехов в карьере» ($r = 0,24$ при $p = 0,003$). Следовательно, если гуманитарии из Лесосибирска имеют склонность к постановке целей и детальной разработке алгоритмов их достижения, то, скорее всего, они оценивают созданные в городе условия как способствующие тому, чтобы выстраивать отношения с другими людьми и собственное поведение на основе принципа справедливости, стать уважаемым и выступать примером для других людей, а также стать успешным в построении карьеры. Кроме того, прямо пропорциональные взаимосвязи были обнаружены между шкалой «Целеустремленность» и базисными ценностями «самоутвердиться в жизни» ($r = 0,24$ при $p = 0,003$), «быть справедливым» ($r = 0,26$ при $p = 0,001$), а также между шкалой «Фиксация» и базисной ценностью «быть уважаемым» ($r = 0,25$ при $p = 0,001$). Данный факт позволяет

сделать вывод о том, что, чем выше склонность молодых жителей Лесосибирска к постановке целей и проявлению настойчивости в процессе ее достижения, тем глубже их убежденность в том, что городская среда располагает возможностями для того, чтобы заслужить уважение окружающих, выстраивать отношения с другими людьми и собственное поведение на основе принципа справедливости, а также воплотить в жизни задуманное.

Достоверные взаимосвязи были выделены между шкалой «Самокопание» методики «Дифференциальная диагностика рефлексивности» и следующими показателями по методике СОРБЦ: «быть свободным» ($r = -0,22$ при $p = 0,006$), суммарный индекс ($r = -0,24$ при $p = 0,003$). Поэтому чем выше склонность молодых людей к самокопанию, тщательному анализу уже совершенных ими поступков и обвинению самих себя, тем слабее их уверенность в том, что в г. Лесосибирске можно стать свободным и найти возможности для интересной жизни, профессионального развития и создания семьи. Шкала «Фантазирование» этой же методики имеет прямо пропорциональную взаимосвязь с базисной ценностью «быть здоровым» ($r = -0,28$ при $p = 0,000$). Это свидетельствует о том, что склонность гуманитариев к построению фантастических планов в отношении собственного будущего отрицательно сказывается на их убежденности в том, что в этом городе можно поправить и сохранить здоровье.

Шкала «ориентация на вызов» методики «Якоря карьеры» значимо коррелирует со следующими показателями методики СОРБЦ: «быть материально обеспеченным» ($r = 0,22$ при $p = 0,005$), «стать известным и знаменитым» ($r = 0,28$ при $p = 0,000$), «иметь власть» ($r = 0,25$ при $p = 0,002$). В связи с этим гуманитарно-ориентированная молодежь, настроенная на преодоление серьезных трудностей и конкуренции в процессе построения карьеры, отличается более высокой оценкой городской среды в плане достижения материальной обеспеченности, известности во всем мире и власти. При этом следует отметить, что эти базисные ценности, с точки зрения молодых жителей Лесосибирска, можно претворить в жизнь в данной городской среде с меньшей долей вероятности. Шкала «ориентация на служение» этой же методики взаимосвязана с такими базисными ценностями, как «быть справедливым» ($r = 0,21$ при $p = 0,01$), «быть оригинальным» ($r = 0,22$ при $p = 0,007$), «быть уважаемым» ($r = 0,29$ при $p = 0,000$). Вследствие этого стремление гуманитариев помогать другим людям, общаться с ними позволяет им найти в городской среде возможности для того, чтобы стать уважаемым человеком в обществе, выстраивать

отношения с другими людьми и собственное поведение на основе принципа справедливости, а также стать оригинальным.

Индекс самодетерминации, который выступает итоговым значением по шкале «Самодетерминация личности», имеет прямо пропорциональные взаимосвязи со следующими базисными ценностями: «стать известным и знаменитым» ($r = 0,21$ при $p = 0,008$), «найти смысл жизни» ($r = 0,27$ при $p = 0,000$), «достичь успехов в карьере» ($r = 0,34$ при $p = 0,000$), «быть уважаемым» ($r = 0,24$ при $p = 0,003$), «быть оригинальным» ($r = 0,32$ при $p = 0,000$), «быть справедливым» ($r = 0,23$ при $p = 0,003$), «иметь власть» ($r = 0,22$ при $p = 0,007$), «достичь успехов в профессии» ($r = 0,24$ при $p = 0,003$), «самоутвердиться в жизни» ($r = 0,30$ при $p = 0,000$), «быть здоровым» ($r = 0,27$ при $p = 0,000$), «быть свободным» ($r = 0,36$ при $p = 0,000$), «чувствовать себя в безопасности» ($r = 0,24$ при $p = 0,003$), суммарный индекс по методике СОРБЦ ($r = 0,37$ при $p = 0,000$). Это свидетельствует о том, что наличие у молодежи, изучающей специальность гуманитарного профиля, способности к самодетерминации является одним из условий для того, чтобы они не только высоко оценили предоставляемые городской средой возможности для реализации большей части основных ценностей, но и убедились в том, что созданные в ней условия являются благоприятными для жизни, профессионального развития и создания семьи.

Суммарный показатель по шкале «Удовлетворенность жизнью» значимо коррелирует со следующими показателями по методике СОРБЦ: «быть свободным» ($r = 0,22$ при $p = 0,007$), «стать известным и знаменитым» ($r = 0,29$ при $p = 0,000$), «жить полной жизнью» ($r = 0,34$ при $p = 0,000$), «самоутвердиться в жизни» ($r = 0,30$ при $p = 0,000$), «быть оригинальным» ($r = 0,23$ при $p = 0,004$), «быть справедливым» ($r = 0,22$ при $p = 0,007$), суммарный индекс по методике СОРБЦ ($r = 0,32$ при $p = 0,000$). Полученные результаты говорят о том, что наличие у молодых людей, изучающих специальность гуманитарного профиля, удовлетворенности собственной жизнью, тем, чего они достигли, и что они имеют на сегодняшний день, способствует повышению их убежденности в том, что условия в городской среде являются подходящими для реализации большей части базисных ценностей.

Таким образом, можно отметить, что молодые люди из г. Лесосибирска склонны высоко оценивать городскую среду в том случае, если они обладают такими личностными особенностями как способность к самодетерминации, планомерность, целеустремленность, на-

стойчивость, карьерными ориентациями на «служение» и «вызов», а также удовлетворенностью жизнью. В то же время склонность к самокопанию и фантазированию снижают возможности вузовской молодежи в плане жизненного самоосуществления в условиях городской среды. В свете полученных результатов уместно вспомнить высказывание Г.Ф. Гегеля: «Обстоятельства и мотивы господствуют над человеком лишь в той мере, в какой он сам позволяет им это» [3, с. 7].

Литература

1. *Абрамова Ю.Г.* Психология среды: источники и направления развития // Вопросы психологии. – 1995. – № 2. – С. 130–137.
2. *Левин К.* Динамическая психология: избранные труды. – М.: Смысл, 2001. – 572 с.
3. Личностный потенциал: структура и диагностика / под ред. Д.А. Леонтьева. – М.: Смысл, 2011. – 680 с.
4. *Логинова И.О.* Психология жизненного самоосуществления. – М.: Изд-во СГУ, 2009. – 279 с.
5. *Черноушек М.* Психология жизненной среды. – М.: Мысль, 1989. – 174 с.

ОСОБЕННОСТИ ПОЗНАНИЯ НАСЕЛЕНИЕМ ЛОГОТИПА ТУРОПЕРАТОРА (НА ПРИМЕРЕ ЛОГОТИПА ТУРОПЕРАТОРА «НТК ИНТУРИСТ»)

И.Н. Нурлыгаянов

*Башкирский государственный университет
(г. Уфа, Россия)*

В последние годы увеличивается количество разнообразных туристических услуг, в частности, связанных с выездным туризмом. Данная отрасль экономики является привлекательной в финансовом контексте, так как дает возможность получить прибыль, но, с другой стороны, несет и определенные риски (например, банкротства крупнейших российских туроператоров «Capital tour» и «Ланта-тур вояж»). Негативная информация, представляемая СМИ о подобных моментах, способствует в некоторой мере «уходу» туристов к самостоятельному поиску и бронированию услуг, к неуверенности и отказу от планирования собственного отдыха за длительные промежутки времени.

Одной из тенденций туристического бизнеса является конкуренция между туроператорами. К числу важных преимуществ, способствующих к победе в такой «борьбе», относятся: а) устойчивое

финансовое положение; б) наличие сети агентств, продвигающих услуги определенного туроператора; в) доступная и понятная система информационных услуг (сайт туроператора); г) клиентоориентированность (акции, система поощрений); д) разнообразная и качественная отельная база, е) сотрудничество как с доказавшими свою надежность, так и недавно вышедшими на рынок авиакомпаниями; ж) наличие в ассортименте наиболее востребованных направлений; з) узнаваемость бренда и репутация туроператора.

Дисбаланс какого-либо одного из перечисленных компонентов может привести к формированию разного рода когнитивных искажений (стереотипов, мнений, установок) в отношении конкретного туроператора у потенциальных клиентов.

Важной составляющей при презентации и продаже соответствующих услуг является узнаваемость бренда. То, что во многих случаях для клиентов не важна информация о туроператоре, определяется малой информированностью россиян о разнообразии услуг и компаниях, их реализующих, ориентацией на низкие цены и скидки.

Целью настоящей работы выступает изучение структуры и содержания представлений населения о логотипе туроператора «НТК ИНТУРИСТ». «НТК ИНТУРИСТ» относится к числу самых крупных и надежных компаний в России, обладает огромным опытом и знаниями в области туризма. В 2011 году было создано совместное предприятие Intourist – Thomas Cook Group [2].

Методы исследования. Для сбора данных использовались ассоциативный эксперимент, адаптированная к нашей работе методика А.Б. Купрейченко [1], обработка данных осуществлялась посредством контент-анализа и факторного анализа по методу главных компонент с последующим вращением матрицы данных по типу Varimax-normalized.

Выборка. В исследовании приняло участие 236 испытуемых (158 женщин и 78 мужчин). Возрастной диапазон – от 21 до 56 лет.

По результатам проведенного анализа ассоциаций, возникающих у испытуемых при оценке логотипа «НТК ИНТУРИСТ», можно выделить некоторые закономерности:

1. В логотипе отражены положительные составляющие, придающие мотивацию потребителю услуги. В качестве индикаторов-ассоциаций испытуемые отмечают: «хочется сходить туда, посмотреть», «хочется посмотреть товар», «билеты, отпуск, отдых», «легкий отдых», «появилось желание съездить на море», «море, путешествия» и др. Во многом такая позитивная оценка связывается с применением

нейтрального и успокаивающего сине-голубого тона для изображения логотипа.

2. В логотипе присутствуют элементы, придающие «косность» и ригидность, с одной стороны, и официальность, с другой. Примером могут послужить следующие ассоциации: «скучный, строго выдержанный», «не интересно», «серьезная компания», «представительность, купила бы товар», «строгий», «деловитость», «птица в клетке». Логотип туроператора достаточно консервативный, выдержан в строгих рамках. Если ориентироваться на покупателя, бренд «ИНТУРИСТ» широко известен у россиян. Этот аспект «советского прошлого» эксплуатируется для подачи компании старшему поколению с точки зрения надежности, однако, есть опасность восприятия услуг туроператора, представляющего «советские» услуги (т. е. не очень качественные). Использование в логотипе изображения Thomas Cook, в последнее время применяемое туроператором, будет усиливать интерес к компании, как представляющей услуги качественного сервиса. Эта тенденция будет накапливаться при получении клиентом хорошего сервиса, повсеместной «встречей» с рекламой Thomas Cook за границей. Эффект принадлежности к известному, популярному будет формировать позитивные эмоции и укреплять «Я-концепцию» клиента.

Для изучения внутренней структуры представлений использовалась техника факторного анализа. В результате факторизации данных было выделено три фактора.

Первый фактор включил переменные – «притягивающий», «привлекает внимание», «оригинальный», «реалистичный», «запоминается логотип», «хочется смотреть на логотип многократно», «логотип кажется хорошим», «хочется купить товар, предлагаемый фирмой», «профессиональный». Выделенный фактор отражает познание испытуемыми логотипа как профессионального, позитивного, привлекающего внимание и побуждающего приобрести услуги. В целом данная стратегия может быть интерпретирована как мотивационная направленность.

Второй фактор объединяет характеристики, сопряженные с позитивной оценкой образа туроператора, это – «понятный», «простой», «дружественный», «успокаивающий». Фактор обозначен – оценочная стратегия.

Третий фактор связывает такие дескрипторы эмоционального характера, как «радующий», «волнующий», «хочется смотреть на логотип многократно». Соответственно, фактор назван – эмоциональная стратегия.

Данные позволяют говорить о положительном восприятии испытуемыми логотипа туроператора «НТК ИНТУРИСТ». Процесс познания не содержит четко выраженных оппозиционных тенденций.

Литература

1. *Купрейченко А.Б.* Восприятие юмористической рекламы молодыми потребителями // Проблемы экономической психологии / отв. ред. А.Л. Журавлев, А.Б. Купрейченко. – М.: Институт психологии РАН, 2005. – Т. 2. – С. 295–343.
2. НТК ИНТУРИСТ: официальный сайт. –URL: <http://www.ntk-intourist.ru>.

АНАЛИЗ СЕМАНТИЧЕСКИХ ПРОСТРАНСТВ, ПОЛУЧЕННЫХ ПРИ ОЦЕНКЕ ЭКСТРЕМАЛЬНЫХ И ПОВСЕДНЕВНЫХ СИТУАЦИЙ

А.М. Поминова

*Национальный исследовательский университет «Высшая Школа Экономики»
(г. Москва, Россия)*

Изучение вопроса развития человека в современной психологии невозможно без учета роли влияния ситуаций, которое обуславливает прогнозирование возможных событий и избрание определенных стратегий поведения. Н. Эндлер, Д. Магнуссон, У. Томас, Х. Хекхаузен и др. указывают на важность изучения индивидуальных особенностей когний относительно окружающей социальной среды. Одним из конструктов, отражающих взаимодействие ситуационных факторов и личностных диспозиций, является «когнитивная схема», важная для понимания особенностей актуальных ситуаций и собственных личностных тенденций [4, с. 87]. Таким образом, значимым аспектом в понимании особенностей поведения субъекта в определенных ситуациях и того, как индивид выбирает и конструирует определенные ситуаций взаимодействия, является изучение вопроса формирования и развития когнитивных структур.

Изучение восприятия ситуации сталкивается и с другими важными вопросами: как проходит процесс категоризации отдельного события? существуют общие типы ситуаций или каждый субъект создает уникальную типологию социальных событий? Данные вопросы широко обсуждаются в научной среде и не имеют однозначного решения. Существует десяток подходов к проблеме классификации, и среди них известны классификации М. Аргала, А. Фернема, Дж. Грэ-

хема [1], Р. и А. Мокшанцевых [2] и др. В нашей работе мы использовали подход ученых Р. и А. Мокшанцевых, которые выделяли следующие типы ситуаций: штатные, характеризующиеся обычным, контролируемым соотношением обстоятельств и условий; проблемные, содержащие противоречия в обстоятельствах и не имеющие однозначного решения; социально-напряженные, где наблюдается противостояние личностных и межгрупповых интересов; экстремальные, т. е. необычные условия существования человека, к которым не готова его психофизиологическая организация [2].

В нашем исследовании мы предположили, что чем сложнее по характеру ситуация (новая, где отсутствуют автоматические формы поведения), тем большую когнитивную сложность имеет соответствующая структура. Под когнитивными структурами мы понимаем ментальные образования, определенным образом отражающие сложившуюся структуру знаний субъекта, созданную в процессе миропознания [6]. Одной из форм когнитивной структуры является семантическое пространство, которое мы понимаем как совокупность определенным образом организованных признаков, описывающих и дифференцирующих объекты (значения) некоторой содержательной области [5]. Важной характеристикой когнитивной структуры (в частности, семантического пространства) является показатель уровня ее когнитивной сложности, введенный Дж. Келли, отражающий две важные характеристики: уровень когнитивной дифференциации репрезентаций и степень их интеграции. По мнению Дж. Келли, когнитивная структура имеет более высокий уровень сложности, если она достаточно развита, т. е. имеет большое количество независимых элементов (конструктов, факторов) в своем составе, и эти компоненты являются системой взаимосвязей, количество и сила которых отражает уровень интеграции структуры [7].

Собственно, целью нашей работы является сравнение состава и уровня сложности семантических пространств при оценке различных типов ситуаций.

Объектом исследования выступают аспекты восприятия ситуаций. Предметом исследования – подобные и отличные характеристики семантических пространств оценок типичных и экстремальных ситуаций.

Для моделирования семантического пространства был использован метод частичного семантического дифференциала, в основе которого лежит процедура количественной оценки объектов по определенным шкалам, обработка полученных данных осуществлялась с помощью факторного анализа (программа STATISTICA 5.0). На группе

студентов НИУ ВШЭ (42 студента с различных факультетов, средний возраст – 21,9, 71,4 % – женского пола) были выделены факторы, которые позволяли отображать и описывать типичные ситуации, связанные с учебной деятельностью студентов. Мы предложили студентам оценить следующие ситуации: 1) опоздание студента на занятия; 2) неожиданная контрольная работа; 3) конфликт студента с преподавателем на занятии; 4) получение информации от преподавателя на лекции; 5) вызов студента в деканат; 6) посещение столовой на перемене; 7) отработка академических задолженностей; 8) ответ на экзамене; 9) ответ подготовленного студента на занятии; 10) ответ неподготовленного к занятию студента.

Были определены 5 значимых по критерию Хамфри [6] факторов, описываемые 87,7 % суммарной дисперсии, а именно: экстремальность (48,4 % суммарной дисперсии), структурированность (20,7 %), активность (6,75 %), активное взаимодействие (6,67 %), стереотипность (5,17 %).

Первый фактор отражает оценку уровня опасности (экстремальная, противоречивая, враждебная, трагическая по возможным последствиям, разрушающая отношения между участниками и др.). Высокая значимость и объяснительная сила этого фактора позволили нам предположить, что при оценке ситуаций наиболее важным аспектом восприятия событий является оценка степени риска и опасности обстоятельств. На втором этапе мы предлагали оценить экстремальные (в противовес нетипичным) ситуации взаимодействия, стараясь ответить на вопросы: изменится ли структура факторов оценки, будет ли одинакова сложность когнитивных пространств, различных по характеру ситуаций. Объектом оценки на втором этапе исследования были выбраны группой экспертов 8 ситуаций межличностного взаимодействия, которые на предварительном этапе получили высокие баллы по шкале экстремальности, которые рассматривались как неожиданные изменения в условиях, требующие достаточно быстрого принятия решений с целью усиления эффективности собственного функционирования и взаимодействия с окружающими. К экстремальным ситуациям взаимодействия были зачислены: 1) ситуация обвинения автора в том, чего он не делал; 2) ситуация оскорбления одним участником другого; 3) конфликтное взаимодействие, приводящее к разрыву отношений; 4) ситуация вовлечения в конфликт посторонних людей; 5) высокий уровень эмоциональной напряженности одного из участников с вероятностью физического насилия; 6) ситуация обмана одного из участников; 7) ситуация открытых угроз; 8) высмеи-

вание в присутствии посторонних людей чувств, ценностей одного из участников общения.

В результате проведения факторного анализа были выделены 7 значимых по критерию Хамфри факторов: 1) экстремальность (24,4 % суммарной дисперсии), 2) ответственность субъекта за свои действия (17,1 %), 3) определенность позиций участников взаимодействия (15,8 %), 4) формат ситуации (11,8 %), 5) пассивность субъекта (11,8 %), 6) объективный характер ситуации (11,6 %), 7) планирование ситуации (7,5 %).

Выделенные факторы объясняют 100 % суммарной дисперсии, т. е. описывают все индивидуальные различия в результатах испытуемых. Как видно, в структуре факторов оценки экстремальных ситуаций также присутствует фактор «экстремальность», однако он значимо ниже. Также при сравнении двух структур мы выявили показатели, отражающие уровень дифференциации и уровень интеграции когнитивных структур. И при проведении сравнительного анализа факторов семантического пространства оценки ситуаций двух видов, экстремальных по характеру и типичных, связанных с учебным процессом, получилось, что экстремальность (48,4 %) имеет такие полюсы, как экстремально-травмирующая ситуация (0,96, значимость) и безопасно-расслабляющая (0,85); структурированность (20,7 %) – отсутствие структуры и границ (0,9) и их наличие (0,65); в факторах «активность» (6,75 %), «активное взаимодействие» (6,67 %) и «стереотипность» (5,17 %) полюсы не выявились.

Касательно факторов при оценке экстремальных ситуаций: экстремальность (24,4 %) с полюсами «разрушение отношений с партнером» (0,71) и «формирование отношений» (0,61); ответственность субъекта за свои действия (17,1 %) с полюсами «не важен результат для субъекта» (0,9) и «важен» (0,65); определенность положений участников» (15,8 %) – «четко определены позиции» (0,5) и «неопределенность позиций» (0,77); формат ситуации (11,8 %); пассивность субъекта (11,8 %) – «пассивность субъекта, разрушающая отношения» (0,69) и «активность, формирующая отношения» (0,45); объективный характер ситуации (11,6 %) – «объективно-пассивная ситуация» (0,72) и «субъективно-активная» (0,75); планирование ситуации (7,5 %).

Для определения уровня дифференциации семантического пространства мы использовали два основных показателя: количество независимых значимых факторов (конструктов) и количество независимых полюсов факторов, определенных с помощью критерия Хамфри.

Как видим, структура семантического пространства оценки экстремальных ситуаций более дифференцирована, поскольку были определены 7 независимых факторов оценки, 5 из которых имеют в своем составе два противоположащих по содержанию, но достаточно независимые полюса, каждый из которых может рассматриваться как независимый аспект оценивания. Таким образом, мы можем констатировать, что, воспринимая экстремальную по характеру ситуацию межличностного взаимодействия, субъекты выделяют 12 различных аспектов (в сравнении, 7 аспектов при восприятии типичных ситуаций), которые позволяют собрать максимальную по объему информацию о ситуации. На основе анализа такого количества информации субъекты выстраивают определенную стратегию поведения и выбирают соответствующие средства взаимодействия с партнером. Это подтверждает наше предположение, что, чем сложнее оказывается ситуация взаимодействия, тем более сложной по организации является когнитивная структура. Требуется объяснения тот факт, что часто экстремальные ситуации требуют от субъектов быстрого реагирования на опасность, и в таком случае более эффективными будут те индивиды, которые имеют когнитивную структуру с меньшим количеством факторов, отражающих наиболее значимые и актуальные аспекты ситуации.

Качественный анализ определенных факторов позволяет утверждать, что есть определенное сходство структур по составу факторов. Так, для двух типов ситуаций важно отображение уровня экстремальности (опасности, риска), степени активности субъекта как участника взаимодействия и структуры самой ситуации. Но есть и некоторые различия: если для отображения типичных ситуаций более важным аспектом выступают наличие четких границ и правил взаимодействия участников, а также (в меньшей степени) отражение характера взаимодействия, степени ее активности и уровня стереотипности самой ситуации, то для экстремальных ситуаций более значимыми являются определенность позиций участников, характер соотношения этих позиций (равенство, доминирование и др.) и формат взаимодействия (деловой, игровой, неофициальный), также учитываются аспекты готовности субъекта принимать на себя ответственность за развитие событий, мера объективности ситуации, т. е. то, насколько поведение в ней зависит от общепринятых норм, степень подготовленности субъекта к социальному контакту.

Касательно степени интеграции двух когнитивных структур, учитывая процент суммарной дисперсии главного фактора и количество переменных, вошедших в его состав, можно сказать, что когни-

тивная структура типичных ситуаций, связанных с учебным процессом студентов, имеет более высокий уровень интеграции. Но эти показатели больше свидетельствуют о неразвитости признаков и критериев, по которым происходит оценка, категоризация, восприятие ситуаций, без формирования связей между отдельными подсистемами.

Итак, как по количеству независимых значимых факторов, так и по показателю, учитывая биполярность определенных факторов, мы имеем более высокий уровень когнитивной сложности семантического пространства при оценке экстремальных ситуаций. Семантическое пространство, смоделированное при оценке типичных ситуаций, связанных с учебным процессом, отличается не только меньшей дифференциацией, но и включением различных аспектов оценки в единый конструкт (фактор). Наличие такого глобального фактора не позволяет осуществлять более дифференцированное оценивание событий.

Требуют дальнейшей разработки процедуры определения уровня дифференциации и интеграции элементов когнитивных структур личности. Также в последующих исследованиях мы считаем уместным разделять ситуации по разным сферам жизнедеятельности (профессиональная деятельность, межличностные отношения и др.) и их характеру (проблемные, типичные, экстремальные, ситуации эмоционального напряжения и т. д.), что позволит уточнить критерии индивидуальной классификации событий, определить расхождения в восприятии различных по характеру ситуаций.

Литература

1. *Гришина Н.В.* Психология социальных ситуаций // Вопросы психологии. – 1997. – № 1.
2. *Мокшанцев Р.* Социальная психология: учеб. пособие для вузов – М.; Новосибирск: Инфра-М, 2001. – 408 с.
3. *Франселла Ф., Баннистер Д.* Новый метод исследования личности: руководство по репертуарным личностным методикам. – М.: Прогресс, 1987. – 236 с.
4. *Хекхаузен Х.* Личностные и ситуативные подходы к объяснению поведения // Психология социальных ситуаций. – СПб.: Питер, 2001. – С. 54–91.
5. *Block N.* Advertisement for a Semantics for Psychology. – The University of Minnesota Press, 1986.
6. *Bovet J.* Application of Osgood's Semantic Differential to study of psychotherapeutic treatments // Journal of Psychotherapy and Psychosomatics. – 1988. – V. 50.
7. *Kelly G.* The psychology of personal constructs (Vols. 1 and 2). – N.Y.: Norton, 1955.

ИССЛЕДОВАНИЕ СОЦИАЛЬНЫХ ПРЕДСТАВЛЕНИЙ О ЛИЧНОСТИ И ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ВРАЧА

Н.Ю. Ражина

*Омская государственная медицинская академия
(г. Омск, Россия)*

Социальные представления абитуриентов о характере будущей профессиональной деятельности играют немаловажную роль в формировании мотивов выбора профессии, предопределяющих отношение к обучению в процессе получения любого образования, в том числе и медицинского. В социальных представлениях отражено общественное быденное сознание, в котором очень сложно взаимодействуют на уровне здравого смысла различные убеждения (отчасти иррациональные), идеологические взгляды, знания, собственно наука, раскрывающие и во многом составляющие социальную реальность [1]. Подобным представлениям часто характерна имплицитность, так как они формируются не в научном исследовании, а в повседневной жизни, основаны на интуиции и не имеют строгой понятийной формализации. Вместе с тем, в экспериментах показано, что, в среднем, имплицитные представления могут быть достаточно адекватными и соответствовать данным научных исследований [2].

Отличия социальных представлений разных поколений о личности и специфике профессиональной деятельности врача необходимо учитывать в совместной деятельности преподавателя и студентов, целью которой является формирование общекультурных и профессиональных компетенций в процессе обучения в вузе. В этой связи были исследованы социальные представления у 366 абитуриентов, поступавших в ОмГМА в 2012 году. Адаптированный к условиям проведения исследования тест-опросник был составлен на основе изучения научных трудов А.В. Брушлинского, А.Н. Леонтьева и методики Р.В. Овчаровой «Мотивы выбора профессии». В процессе оформления документов в Приемной комиссии абитуриентам предлагалось ответить на вопросы, выбрав соответствующий их мнению вариант ответа. Первый вопрос был направлен на выявление главного источника информации, на основе которой сформированы социальные представления об особенностях трудовой деятельности врача. Ответы на второй и третий вопросы указывали на преобладающие мотивы выбора вуза. Четвертый вопрос позволял изучить мне-

ние респондентов относительно профессионально-значимых личностных качеств успешного врача. Ответ на пятый вопрос отражал устойчивость самоопределения в выборе профессии врача.

На первом этапе обработки информации ответы опрашиваемых были проанализированы с точки зрения наличия определенной логики. В результате было выявлено, что 76 % (279 чел.) респондентов дали логичные последовательные ответы, остальные 24 % (87 чел.) в своих ответах были алогичны. Таким образом, на втором этапе повторному анализу подвергались ответы 279 респондентов.

Предположения о качестве социальных представлений о характере профессиональной деятельности врача делались на основе указанного опрашиваемыми источника информации. В результате было выявлено, что более точными можно считать социальные представления у 56 % из 76 % респондентов (204 чел.), так как они сформированы на основе собственного опыта обращения к врачам или информации, полученной от родителей, других близких родственников, работающих в сфере здравоохранения.

Социальные представления оказывают влияние на иерархию в системе мотивов личности. Взаимосвязь мотивов субъекта и успешности его деятельности выявлена в научных трудах А.Н. Леонтьева. При преобладании внутренних мотивов побуждающей силой является познавательный интерес, возможности для собственного развития, понимание необходимости данной деятельности. В этом случае получение новых знаний выступает не как средство достижения цели, а как цель деятельности. Ответы 50 % опрошенных (186 чел.) указывали на то, что при выборе будущей профессии они руководствовались внутренними мотивами (например, интерес к профессии врача, возможность реализовать свои способности к биологии, химии и т. п.). Изучение соотношения преобладающих мотивов и качества социальных представлений позволило сделать вывод о том, что внутренние и внешние мотивы выбора будущей профессии формируются независимо от точности имеющихся у абитуриентов представлений, и в то же время большинство опрошенных (36 %; 132 чел.) наряду с более точными социальными представлениями о профессии врача обозначили внутренние мотивы выбора вуза. У 20 % респондентов (72 чел.) имеющих более точные социальные представления при выборе учебного заведения для получения профессионального образования преобладали внешние мотивы. Среди опрошенных, имеющих размытые социальные представления, внутренними мотивами при поступлении в ОмГМА руководствовались 14 % (54 чел.), внешними – 6 % (21 чел.).

С точки зрения большинства участников опроса, наиболее важными профессионально-значимыми качествами, обеспечивающими успех врача, являются ответственность или способность мыслить, исполнительность и мобильность. Следует отметить, что лишь 18 респондентов, имеющих достаточно точные социальные представления о специфике трудовой деятельности в области медицины и сообщающих о внутренних мотивах выбора вуза, считают, что врачу для успешного выполнения профессиональной деятельности, прежде всего, необходима способность мыслить. Результаты анализа ответов на данный вопрос обнаруживают противоречие имеющегося в сознании у опрашиваемых психологического образа успешного врача и социальных представлений о характере его профессиональной деятельности. Например, врач, являясь ответственным, при необходимости может обратиться к клиническому опыту, изложенному в специальной научной литературе, и в тоже время оптимальность выбора для использования полученной информации в соответствии с конкретным клиническим случаем обеспечивается его способностью мыслить, т. е. клиническим мышлением.

В результате обработки ответов на вопрос, связанный с количеством вузов, куда абитуриенты намерены подавать документы, было выявлено, что 96 опрошенных, имеющих более точные социальные представления и внутренние мотивы выбора профессии, готовились к поступлению только в ОмГМА, что предполагает высокую степень осознанности принятого решения. Привлек внимание тот факт, что все респонденты, чьи ответы на первом этапе были признаны алогичными, наряду с медицинским поступают и в другие вузы, что может указывать на имеющиеся у них трудности в профессиональном самоопределении и являться одной из возможных причин отсутствия логики при ответах на вопросы.

Используемый в работе метод исследования обладает ограничением, заключающимся в том, что предлагаемые варианты ответов, возможно, не всегда соответствовали действительному мнению опрашиваемого, либо имели место быть социально-желаемые ответы. Для повышения достоверности получаемой информации опрос проводился анонимно, поэтому количество абитуриентов, ставших студентами ОмГМА, можно только предполагать. И в то же время результаты исследования социальных представлений о личности и профессиональной деятельности врача позволяют расставить должные акценты при преподавании учебных дисциплин, а также сориентироваться в выборе оптимальных методов обучения и стратегий взаимодействия с обучаемыми.

Литература

1. *Брушлинский А.В.* Социальная психология в России и теория Сержа Московичи // Московичи С. Исторический трактат по психологии масс. – М., 1996. – С. 5–20.
2. Словарь по истории психологии. – М.: ПраймЕВРОЗНАК, 2007. – 672 с.

ПРЕДСТАВЛЕНИЯ О СЕБЕ И РОМАНТИЧЕСКОМ ПАРТНЕРЕ У МОЛОДЕЖИ В ЗАВИСИМОСТИ ОТ ОСОБЕННОСТЕЙ ПРИВЯЗАННОСТИ К БЛИЗКИМ ЛЮДЬМ

Н.В. Сабельникова, Е.М. Попова

*Алтайская государственная педагогическая академия
(г. Барнаул, Россия)*

В основе теории привязанности, разработанной Дж. Боулби и М. Эйнсворт, лежат отношения между двумя людьми, их межличностные связи, которые определяют весь душевный и психологический строй личности: отношение человека к себе, к миру, разнообразные переживания, познавательные и творческие способности и т. д. [1]. Потребность в близких эмоциональных отношениях, по мнению Дж. Боулби и М. Эйнсворт, появляется у новорожденного и сохраняется до конца жизни. Изначально поведение привязанности возникает как функция адаптации к среде. Ребенок ищет безопасности и комфорта сначала в близости с матерью, затем в отношениях с другими близкими людьми (другими взрослыми, позднее – со сверстниками). Эмпирическим путем были выделены 3 основных типа привязанности ребенка к матери – надежный (безопасный), тревожно амбивалентный и тревожно-избегающий, позже был выделен дезорганизованный тип. Эмпирические исследования ряда психологов [4; 7] убедительно доказали, что эмоциональные связи, подобные привязанности ребенка к матери, формируются также в процессе близких взаимоотношений между взрослыми людьми. Но в отличие от несимметричных отношений привязанности матери и младенца, отношения романтической привязанности двух взрослых людей носят симметричный характер: оба взрослых в диаде являются источником чувства безопасности и комфорта друг для друга. С. Хейзан и Ф. Шейвер эмпирическим путем обнаружили у взрослых стили привязанности, сходные с выделенными у младенцев надежным, тревожно-амбивалентным и избегающим. Впоследствии исследователи [3; 5; 6] сделали вывод о том,

что данный конструкт более корректно рассматривать в качестве двухфакторной модели привязанности, где стили привязанности образуются сочетанием степени беспокойства по поводу отношений привязанности и степени избегания отношений привязанности.

Юношеский возраст является поворотным в развитии отношений привязанности. Как раз в этом возрасте происходит рост потребности в общении, увеличение времени на общение, расширение и одновременно углубление и индивидуализация общения. У молодых людей развивается способность устанавливать дружеские отношения, более избирательные, тесные и глубокие, начинают складываться первые романтические отношения.

Несмотря на то, что в подростковом и юношеском возрасте на первый план выходит установление интимно-личностных отношений со сверстниками, для подростков с надежной историей привязанности близкий взрослый продолжает оставаться важной фигурой привязанности. Отмечено, что большинство подростков по-прежнему обращаются к родителям в условиях стресса [8; 9]. Но некоторые подростки в условиях стресса активно отвергают помощь родителей, чего не случилось на более ранних этапах развития [9]. Часто позитивные отношения привязанности с родителями в подростковом возрасте ведут к более позитивной самооценке, удовлетворенности жизнью и лучшей адаптации [9]. Характер отношений привязанности с родителями во многом определяет характер отношений со сверстниками. Ученые [2] отмечают связь развития привязанности с высоким уровнем дифференциации моделей себя и других, способностью и стремлением, сопоставляя отношения с различными фигурами привязанности, конструировать гипотетический идеал отношений. Все эти особенности позволяют быть более гибким в построении взаимоотношений с партнером. Особый интерес представляет связь особенностей детско-родительских привязанностей и актуальных привязанностей к романтическим партнерам с развитием образа себя и партнера в юношеском возрасте.

Целью нашего исследования стало изучение представлений о себе и своем романтическом партнере у юношей и девушек в зависимости от особенностей их привязанности к близким людям. В исследовании приняли участие 44 человека, состоящие в романтических парах в среднем 2 года, из полных и неполных семей. Средний возраст опрошиваемых – 21 год. Для определения особенностей привязанности (показатели «избегание» и «беспокойство», стили привязанности) применялась методика «Опыт близких отношений» К. Бреннан, С. Кларк и Ф. Шавера в адаптации Н. Сабельниковой, для выявления

особенностей образа себя и партнера – методика «Опросник межличностных отношений» Т. Лири, для получения демографической и персональной информации – анкета.

Исследование было направлено на решение следующих задач:

1. Выявить связь между проявлениями привязанности (избегание и беспокойство) и рассогласованиями в представлениях о стилевых характеристиках партнера и себя самих.

2. Выявить связь между характеристиками привязанности (избегание и беспокойство) и рассогласованиями в представлениях о себе и образе «Я-зеркальное».

3. Выявить различия между юношами и девушками в характере связи проявлений привязанности и рассогласований в представлениях о стилевых характеристиках партнера и себя самих.

Результаты изучения привязанности юношей и девушек к матери и романтическому партнеру показали следующее.

При сравнении преобладающих типов привязанности к матери у юношей и девушек выяснилось, что у юношей чаще встречается стиль надёжной привязанности (тип В) по отношению к матери в сравнении с девушками. А у девушек чаще других встречается зависимый тип привязанности к матери (тип С). Таким образом, девушки оказались более эмоционально зависимыми от матери, чем юноши.

По отношению к романтическим партнёрам существенных различий в частоте встречаемости стилей привязанности в зависимости от пола обнаружено не было. Однако, у юношей, состоящих в парах, зависимость от партнёрши выше, чем аналогичное качество у девушек ($t = 1,1, p \leq 0,05$).

У девушек по отношению к матери уровень беспокойства выше, чем у юношей ($t = 1,2, p \leq 0,05$).

У юношей отмечена значимая корреляция ($r = 0,6, p \leq 0,01$) между беспокойством в отношениях с матерью и с партнёршей, что может быть истолковано как перенос паттернов первичной привязанности на отношения взрослой привязанности к романтическому партнеру.

По методике Т. Лири были выявлены особенности образа себя и партнера. Оказалось, что девушки оценивают себя как дружелюбных, доминантных, а партнеров – как авторитарных. Юноши оценили себя как отзывчивых, доминирующих, а своих партнерш как авторитарных, дружелюбных или альтруистичных.

У девушек образ себя мало отличается от зеркального Я (их представлений о том, какими их видит партнер). Юноши имеют образ

себя, отличающийся от их Я-зеркального, получившего более высокие баллы по шкалам «Непреклонность/Агрессивность», «Подозрительность» и «Отзывчивость», чем Я-реальное. Причем, их Я-зеркальное характеризуется высокой степенью соответствия представлениям о них их партнеров.

Юноши видят своих партнерш доминантными и независимыми, а девушки партнеров – доминантными и отзывчивыми, в ряде случаев – зависимыми. Причем девушки ожидают именно таких оценок себя юношами, какие от них и получают.

Были установлены связи особенностей привязанности к матери с образами себя и романтического партнера. Так, у юношей в парах избегание по отношению к матери обратно коррелирует с их показателями по октанту «Доминантность» ($r = -0,5$, $p \leq 0,05$). Это говорит о том, что, чем выше избегание по отношению к матери, тем менее выражены у юноши такие качества, как лидерство, высокая мотивация достижения, экстраверсия. Низкий уровень избегания связан с проявлением активности и уверенности в своих силах. Беспокойство по поводу отношений привязанности с матерью у юношей коррелирует с их зависимостью (подчинением) и шкалой «Отзывчивость» (Альтруистичность») ($r = 0,5$, $p \leq 0,05$).

Беспокойство юношей в отношениях привязанности к матери связано с авторитарностью выбираемых ими в качестве романтических партнеров девушек ($r = 0,4$, $p \leq 0,05$). У девушек обнаружилась высокая значимая корреляция между авторитарностью и их беспокойством в отношениях привязанности к матери ($r = 0,6$, $p \leq 0,01$). Возможно, это обусловлено гендерными особенностями. Таким образом, если беспокойство к матери у юношей формирует зависимый стиль отношений, то у девушек порождает авторитарный стиль отношений с романтическим партнером.

Особенности привязанности к партнеру также оказались связанными с особенностями образа себя и своего романтического партнера. Прослеживается связь между избеганием к партнёру и показателем по шкале «Агрессивность» ($r = 0,3$, $p \leq 0,05$), что согласуется с мнением К. Хорни о связи избегания с агрессивной направленностью личности (реакция «против людей»). Кроме того, выявлена статистически значимая корреляция между беспокойством испытуемых и их представлениями о себе «глазами партнёра» («Я-зеркальное») по шкале «Эгоистичность» ($r = 0,3$, $p \leq 0,05$). Если мы будем исходить из положения «Теории зеркального Я» Кули, о том, что «зеркальное Я» – это наши представления о мнении окружающих о нас, то получается,

что испытуемые осознают проявления своего «Эго» по отношению к своему партнёру и испытывают беспокойство на этот счёт.

У девушек с более высоким уровнем беспокойства по поводу отношений привязанности наблюдаются большие расхождения в показателях самооценки (Я-реальное и Я-зеркальное) в сравнении с юношами. То есть им присуща меньшая гармоничность самосознания, большая рассогласованность самооценок. Избегание отношений привязанности девушек связано с несовпадением в оценке себя с оценкой партнёра (по качествам – стремление к доминированию и эгоцентризм).

Таким образом, полученные результаты позволяют сделать заключение о том, что особенности привязанности к матери обуславливают особенности образа себя и выбор романтического партнера, что в свою очередь связано с особенностями актуальных отношений привязанности.

Литература

1. *Смирнова Е.О.* Теория привязанности: концепция и эксперимент // Вопросы психологии. – 1995. – № 3. – С. 139–150.
2. *Allen J.P., Land D.* Attachment in adolescence // J. Cassidy, P.R. Shaver (Eds.) Handbook of attachment theory and research. – N.Y.: Guilford, 1999.
3. *Brennan K.A., Clark C.L., Shaver P.R.* Self-report measurement of adult romantic attachment: An integrative overview // J.A. Simpson & W.S. Rholes (Eds.) Attachment theory and close relationships. – N.Y.: Guilford Press, 1998. – P. 46–76.
4. *Feeney J., Noller P.* Attachment style as a predictor of adult romantic relationships // Journal of Personality and Social Psychology. – 1990. – № 58(2). – P. 281–291.
5. *Fraley R.C., Waller N.G.* Adult attachment patterns: A test of the typological model // J.A. Simpson, W.S. Rholes (Eds.) Attachment theory and close relationships. – N.Y.: Guilford Press, 1998. – P. 77–114.
6. *Griffin D., Bartholomew K.* Models of the self and other: Fundamental dimensions underlying measures of adult attachment // Journal of Personality and Social Psychology. – 1994. – № 67(3). – P. 430–445.
7. *Hazan C., Shaver P.* Romantic love conceptualized as an attachment process // Journal of Personality and Social Psychology. – 1987. – № 52. – P. 511–524.
8. *Lapsley D.K., Rice K.G., Fitzgerald D.P.* Adolescent attachment, identity, and adjustment to college: Implications for the continuity of adaptation hypothesis // Journal of Counseling and Development. – 1990. – № 68. – P. 561–565.
9. *Steinberg L.* Interdependence in the family: Autonomy, conflict, and harmony in the parent-adolescent relationship // S.S. Feldman, G.L. Elliott (Eds.) At the threshold: The developing adolescent. – Cambridge, MA: Harvard University Press, 1990. – P. 255–276.

ОБРАЗ ГЕРОЯ В КОНТЕКСТЕ ИЗМЕНЕНИЙ СОВРЕМЕННОЙ ДЕТСКОЙ СУБКУЛЬТУРЫ

С.В. Чернобровкина

*Омский государственный университет им. Ф.М. Достоевского
(г. Омск, Россия)*

Становление и развитие современного подрастающего поколения происходит в особых условиях информационного общества, в котором доступность разного рода источников информации давно является феноменом реальности детской жизни. Часто зрительские пристрастия, читательские вкусы современного ребенка далеко выходят за пределы осведомленности родителей и педагогов в этом вопросе. Популярные телевизионные, компьютерные герои становятся средством объединения детской группы, значимым элементом современной детской субкультуры, которая представляет собой особый мир детей, закрытый от взрослых, со своими ценностями, установками, формами досуга.

Взрослое сообщество неоднозначно относится к детской субкультуре, оно склонно усматривать в ней нечто незрелое, неразвитое, маргинальное. В худшем случае взрослые пытаются бороться с её проявлениями, а в лучшем – игнорируют. При этом важно помнить, что только детская субкультура способна воплотить в себе самобытные способы освоения ребёнком новых сторон социальной действительности.

Проблема детской субкультуры, ее сущности и значимых характеристик поднимается в работах В.В. Абраменковой, Г.С. Абрамовой, И.С. Кона [1; 2; 4]. Продуктивным для понимания особенностей современной детской субкультуры нам представляется подход В.В. Абраменковой. Автор определяет данную субкультуру как «смысловое пространство ценностей, установок, способов деятельности и форм общения, осуществляемых в детских сообществах в той или иной конкретно-исторической социальной ситуации развития» [1, с. 92].

Понимание и подчеркивание значимости детской субкультуры сопряжены в большинстве исследований с констатацией факта ее существенной трансформации в современных условиях. Изменения касаются содержания и различных компонентов субкультуры детей: обеднение репертуара детского фольклора, утрата устных текстов, примитивизация, а порой и исчезновение коллективных игр, сокращение физического пространства для детских игр в городах и сельской местности, территориальная разобщённость детей, разрыв между дет-

скими поколениями, все возрастающее влияние средств массовой информации и компьютера [1, с. 120]. Следствием этого является рост детских неврозов, отчуждение детей от взрослых и сверстников, противоправное поведение.

Основанием кризиса детской субкультуры, современного детства является, по мнению Б.Д. Эльконина, кризис идеальной формы или образа взрослости [7]. В современных условиях происходит дистанцирование взрослых и детей и, как следствие, потеря ребенком образа идеального взрослого. Ребенок недостаточно дифференцировано представляет себе взрослого как носителя социальных норм и функций и поэтому не может опираться на него при конструировании образа собственной взрослости.

Наиболее ярко это отражается в детских играх. На сегодняшний момент существует общая тенденция снижения значимости сюжетно-ролевой игры в жизни ребенка. Появляются новые, «современные» сюжетно-ролевые игры дошкольников, содержание которых не связано с социально-значимыми ролями взрослого человека: дети играют в программу «Модный приговор», осуществляют драматизацию телесериалов, как правило, зарубежных («Зачарованные», «Зена – королева воинов» и др.). Потеря образа идеальной взрослости дезориентирует детей, не позволяет им выработать необходимые механизмы саморегуляции поведения.

Существенной трансформации подверглась также картина мира современного ребенка. В настоящее время широко обсуждается проблема негативного воздействия экрана на психическое развитие и личность ребёнка. Педагогические наблюдения и специальные исследования показывают исключительность воздействия экранных образов на детское сознание и не только вследствие особых технических эффектов, а скорее в силу формирования определенных социальных установок и мотивации поведения ребёнка. «Современная цивилизация, по сути своей, навязала ребёнку экран в качестве и средства развлечения, и средства обучения. Однако экран как благо цивилизации порождает такие явления, как «информационный тоталитаризм» – агрессивную информационную среду, где нет границ реального и визуального мира, а также «клиповое сознание», которое отчуждает человека от созерцания и размышления» [1, с. 312].

Исследования, проводимые с детьми, обнаружили специфику восприятия экранных образов: информация, получаемая ребёнком с экрана, воспринимается им как истина, обладает чрезвычайной силой внушения, вызывая эффект подражания, в связи с чем на государст-

венном уровне во многих странах был установлен законодательный контроль за содержанием телепрограмм.

Особенно остро вопрос о влиянии телевидения на развитие ребенка стоит в контексте проблемы снижения значимости чтения в пользу визуальных развлечений. Некоторые исследователи, обсуждая тенденции развития различных видов искусства и отношение к ним молодежи, ставят вопрос альтернативно: чтение или телевидение, классика или современное искусство и т. д. Однако И.С. Кон называет такую постановку вопроса односторонней, консервативной, отмечая, что явления культуры взаимодействуют не только по принципу взаимоисключения (или – или), но и по принципу взаимодополнения (и – и) [4].

Таким образом, современная детская субкультура отличается особой значимостью для детей телевизионных и компьютерных образов, которые с неизбежностью трансформируют детскую картину мира, оказывают влияние на разные стороны детской психики.

В контексте воздействия экрана на детскую субкультуру одним из важных вопросов, требующих углубленного изучения, на наш взгляд, является вопрос о значимых для современного ребенка образах героев, с которыми он себя идентифицирует и на которых стремится быть похожим.

Феномен героя или звезды существует в массовой современной культуре как некий образец или эталон для идентификации, чьи нормы поведения, ценности, черты характера присваиваются, становятся элементами внутреннего мира личности [6]. Герой может быть рассмотрен как культ – образ для поклонения в определенной культуре или субкультуре. Всякая субкультура, в том числе и детская, имеет своих героев, меняющихся с течением времени. Образ героя транслируется массовому сознанию посредством СМИ и др. каналов передачи информации.

Для подрастающего поколения образ героя выполняет, с одной стороны, воспитательную функцию, становится источником усвоения социально значимых качеств, с другой – функцию экспериментальную: ориентирует в формах поведения, общения, самопрезентации.

В современных условиях в связи с мощными изменениями в общественном сознании, общественных ценностях возникла специфическая ситуация неоднородности, неопределенности образа героя у взрослых и, как следствие, неоднозначность образа героя у современных детей. Одним из признаков кризиса детской субкультуры, рассматриваемого Б.Д. Элькониным, является, по нашему мнению, противоречивость образа героя у современных детей.

Начиная с 90-х годов XX века, когда в нашу страну хлынул поток зарубежной кино-, видео-, компьютерной продукции, детям была предоставлена широкая возможность самостоятельного, не вполне регламентированного выбора разного рода информации, несущей часто взаимоисключающие образцы и нормы. В детском сообществе, детской субкультуре стал формироваться свой образ героя, который часто оказывается противоположным воспитательным устремлениям родителей. Взрослые не всегда бывают в курсе зрительских интересов и компьютерных пристрастий своих детей и с удивлением обнаруживают разность собственных интересов с интересами ребенка.

В литературе по данной проблеме подчеркиваются следующие негативные последствия усвоения детьми активных, агрессивных образов:

- дети часто в игре или жизненных ситуациях подражают насилию, увиденному на экране;
- дети склонны отождествлять себя с отдельными жертвами или агрессорами и переносить эти роли в реальные ситуации;
- дети могут в результате увиденного счесть насилие приемлемой моделью поведения и способом решения своих проблем [1].

Проблема воздействия средств массовой информации на развитие личности ребенка осложняется тем, что характеристики образов героев, усваиваемых ребенком, оказываются в тесной взаимосвязи с формируемыми у него личностными чертами. Так, у современных детей зафиксирован повышенный уровень агрессии и, в то же время, тревожности, обусловленные ощущением беспомощности и чувством неуверенности в себе; нестабильная самооценка, в связи с чем ребенок постоянно нуждается в похвале, признании, неизменном внимании и симпатии сверстников и взрослых. Ребенок стремится к самоутверждению, лидерству, прибегая к агрессивным способам его достижения. У него развито чувство соперничества, что приводит к неадекватной оценке, завышению собственных возможностей и занижению достижений других детей. В результате поведение ребенка становится негибким, не способствующим приспособлению к меняющимся условиям деятельности и общения. Такие дети создают большое количество межличностных конфликтов и проблем для самих себя [3].

Начиная с 2005 года под нашим руководством студентами факультета психологии Омского государственного университета им. Ф.М. Достоевского в рамках курсовых и дипломных работ проводятся эмпирические исследования, направленные на изучение образа героя современных детей.

Проведенные исследования позволяют нам сделать следующие выводы:

- значимыми для себя современные дошкольники и младшие школьники считают телевизионных, компьютерных и книжных героев; при этом наиболее развернутые описания относятся к телевизионным героям;

- спектр предпочитаемых детьми телевизионных героев крайне разнообразен, большинство героев имеют инокультурное происхождение;

- существует смешение образов разного рода в сознании детей: относящихся к различным телевизионным жанрам, вымышленных и реальных, что свидетельствует о нечеткости, размытости критериев оценки значимого для ребенка содержания, несформированности ценностных ориентаций, а в связи с этим – подверженности и чувствительности к внешнему, информационному воздействию;

- при оценке образа телевизионного героя младшие школьники выделяют, прежде всего, внешние характеристики, отражающие развлекательный характер его восприятия: смешной, веселый, ловкий, находчивый и др.;

- образ книжного героя является у детей более осознанным, чем телевизионный образ, его оценка производится на основании внутренних характеристик: ум, доброта, смелость и др.;

- наименее отрефлексированным является образ компьютерного героя, об этом свидетельствует низкий уровень дифференциации значимых характеристик; наиболее выраженным качеством героя, по мнению дошкольников и младших школьников, является сила, что говорит об агрессивной направленности данных образов;

- мальчики и девочки дошкольного и младшего школьного возраста имеют сходные представления, что объясняется существованием доминирующих интересов внутри определенного детского сообщества;

- выявлены статистически достоверные взаимосвязи характеристик образа реального и идеального Я с образом компьютерного героя у мальчиков дошкольного и младшего школьного возраста; построение представления о себе у мальчиков происходит с опорой на компьютерный образ, у девочек обнаружены значимые взаимосвязи образа Я с образом книжного героя, что может свидетельствовать о большей рефлексивной направленности, критичности при построении образа собственного Я девочек по сравнению с мальчиками;

- выявлены статистически значимые отрицательные взаимосвязи образа реального Я и образа телевизионного героя у мальчиков –

данный факт говорит о противопоставлении мальчиками образа себя телегероям; у девочек статистически достоверных взаимосвязей между указанными параметрами обнаружено не было;

- дошкольники и младшие школьники опираются на внешние критерии при построении образа значимого телевизионного героя, при этом выделяют иные, более глубокие основания при построении образа собственного Я.

В проведенных нами исследованиях выделены наиболее значимые для современных дошкольников и младших школьников герои: компьютерные для мальчиков и телевизионные для девочек. Герой выступает образцом для подражания, нравственным ориентиром. При этом младшие школьники противопоставляют образ собственного Я образу телевизионного героя, что позволяет говорить о начавшемся в данном возрасте процессе формирования критического отношения личности к потребляемой информационной продукции.

Проблема формирования образа героя в современной детской субкультуре является, по нашему мнению, чрезвычайно актуальной. Образ героя как отражение идеальных форм и образов, существующих в культуре, оказывает значимое влияние на становление ценностно-смысловой сферы взрослеющей личности.

Литература

1. *Абраменкова В.В.* Социальная психология детства. – М.: Московский психолого-социальный институт; Воронеж: МОДЭК, 2000. – 416 с.
2. *Абрамова Г.С.* Возрастная психология: учеб. для студентов вузов. – М.: Академический Проект, 2001. – 704 с.
3. *Ермолаева М.В.* Психология развивающей и коррекционной работы с дошкольниками. – М.: Институт практической психологии; Воронеж: МОДЭК, 1998. – 176 с.
4. *Кон И.С.* Психология ранней юности: кн. для учителя. – М.: Просвещение, 1989. – 255 с.
5. *Кудрявцев В.Т., Уразалиева Г.К.* Социальный и психологический смысл явлений детской субкультуры // Журнал прикладной психологии. – 1999. – № 1. – С. 64–78.
6. *Матвеева Л.В., Анিকেева Т.Я., Мочелова Ю.В.* Психология телевизионной коммуникации. – М.: РИП-холдинг, 2002. – 316 с.
7. *Эльконин Б.Д.* Кризис детства и основания проектирования форм детско-го развития // Вопросы психологии. – 1992. – № 3/4. – С. 7–13.

4. ЖИЗНЕННЫЕ СТРАТЕГИИ ЛИЧНОСТИ В СОВРЕМЕННОМ МИРЕ

КУЛЬТУРОЛОГИЧЕСКИЙ ПОДХОД В ОБРАЗОВАНИИ: ЛИЧНОСТЬ КАК СУБЪЕКТ КУЛЬТУРЫ

Н.В. Бастун

*Институт педагогического образования и образования взрослых
Национальной академии педагогических наук Украины
(г. Киев, Украина)*

В дискуссиях вокруг проблем, стоящих перед системой образования, и подходов к их решению неоднократно поднимался вопрос дегуманизации многих сторон современной жизни. Отчуждение человека от других людей, от продуктов труда, природы, культурных традиций лишает его деятельность гуманистического наполнения.

Эти процессы в полной мере отразились также в системе образования. Общество выдвигает перед последней постоянно возрастающие требования всё более узкой специализации. Разные отрасли знания утрачивают существовавшую в предыдущие эпохи диалогическую связь, возникает межотраслевая отчужденность. Требования гуманизации образования, которые звучат всё чаще, в лучшем случае приводят к его «внешней» гуманитаризации, т. е. введению в учебные программы дополнительных дисциплин гуманитарного профиля, без установления диалогических связей между ними и основными учебными дисциплинами. Между тем, система образования, преодолев кризис дегуманизации, могла бы стать мощным фактором, способствующим преодолению этого кризиса в обществе.

Большинство исследователей, работающих в русле культурологического подхода, видят его цель именно в преодолении дегуманизационных явлений в обществе. Культурологический подход в образовании определяют как его видение «сквозь призму понятия культуры, то есть его понимание как культурного процесса, осуществляющегося в культуросообразной образовательной среде, все компоненты которой наполнены человеческими смыслами и служат человеку, свободно про-

являющему свою индивидуальность, способность к культурному саморазвитию и самоопределению в мире культурных ценностей» [11].

Проблемой культурологического подхода в образовании в разных его аспектах занимался ряд ученых. Современные работы в этой области представляют собой развитие идей школы культурно-исторической психологии (Л.С. Выготский, А.Р. Лурия и др.), концепции диалога культур (М.М. Бахтин, В.С. Библер, Л.А. Месеняшина, В.Ф. Литовский и др.), радиогуманистических принципов в психологии (Г.А. Балл и др.). Среди исследований, касающихся собственно культурологического подхода в образовании, можно назвать труды И.Ж. Балхаровой [3], В.В. Гуры [6], И.В. Колмогоровой [7], Е.Ю. Фортунатовой [9] и др. Этими исследователями были разработаны концептуальные положения культурологического подхода и принципы построения образовательного процесса в контексте такого подхода в условиях обучения по различным профилям. Тем не менее, как показывает анализ научной литературы по данному вопросу, ряд психологических аспектов применения культурологического подхода требуют более детального изучения.

Говоря о культурологическом подходе, следует прежде всего коснуться понятия культуры. Как известно, оно имеет ни одну сотню определений. На первый взгляд, это затрудняет работу с ним и даже вызывает желание избежать его использования. Однако это разнообразие объясняется прежде всего широким использованием этого понятия в разных областях знания и разных научных парадигмах. Если сосредоточиться на тех определениях культуры, которые применяются в психологии, педагогике и смежных областях науки и практики, следует отметить связанность понятий «культура» и «личность».

Принято считать, что первым слово «культура» в применении к человеческому индивиду употребил Марк Туллий Цицерон в I в. до н.э. в своем произведении «Тускуланские беседы». До него это слово употреблялось в значении «обработка», причем вместе с ним употреблялось в родительном падеже слово, обозначающее, что именно обрабатывается. Следует отметить, что и сам Цицерон употребил это слово в составе генетивной конструкции: *cultura animi* – обработка души. Причем он поставил знак равенства между обработкой души и философией: «обработка души – это и есть философия».

Чтобы понять причины такого отождествления культуры и философии, следует остановиться на том, как Цицерон понимает культуру (обработку) души и что для него значит философия. Время его жизни – конец I в. до н.э. – можно считать поздним периодом разви-

тия античной философии, когда ее цели и методы существенно изменились по сравнению с периодом расцвета в V–IV вв. до н.э. Действительно, если для Платона и Аристотеля задачей философии было, прежде всего, познание сущности вещей, то поздние античные философы видели свою задачу в достижении бесстрастия, мистических поисках [10, с. 9]. Это вполне отвечает целям, которые ставит перед философией сам Цицерон в своей книге – преодолению страха боли и смерти. Это и дает объяснение использованному им определению: «Философия – культура (обработка) души».

Важно отметить, что использованное автором латинское слово *anima* – «душа» в целом соответствует греческому ψυχή, т. е. здесь устанавливается связь между культурой и психикой. По нашему мнению, Цицерон понимает культуру прежде всего как совокупность средств развития психической жизни индивида таким образом, что он достигает уровня философа – человека, свободного прежде всего от страха. Использованное им комплексное понятие вряд ли вполне отвечает современным трактовкам культуры; скорее, оно охватывает стороны культуры, связанные с высшими проявлениями психики, с духовностью.

Вышеприведенный анализ свидетельствует об изначальной связи термина «культура» с психической и личностной жизнью человека. Эта связь сохраняется и раскрывается в современных гуманистически ориентированных психолого-педагогических исследованиях. Так, Г.А. Балл и В.А. Мединцев определяют личность как «воплощение или, точнее, бытие культуры в человеческом индивиде» [2, с. 7]; качество индивида, позволяющее ему быть относительно автономным и индивидуально своеобразным субъектом культуры [2, с. 8]. Сообразно С.Н. Батраковой, культура определяется как «место пребывания и превращения личности» [5, с. 191].

Тесная связь между категориями культуры и личности определенным образом отражается на определении подходов в образовательной практике. Так, по мнению Г.А. Балла и В.А. Мединцева, гуманистическая ориентация в образовании предполагает направленность на повышение собственно личностного развития человека, что требует как можно более полного его вхождения в культуру не только как носителя, но и как субъекта последней [2, с. 10].

Тесная связь и взаимное пересечение понятий «культура» и «личность» требует уточнения определений различных подходов, существующих в современной психологии и педагогике, а именно личностного и культурологического, а также гуманистической ориента-

ции. Действительно, личность и культура оказываются настолько тесно связаны между собой, что различие указанных подходов представляет определенные трудности. Ведь конечной целью является разностороннее развитие и максимальная реализация потенций индивида, а это возможно лишь при условии развития в нем качества личности, т. е. бытия культуры в индивиде. Видимо, есть основания рассматривать личностный и культурологический подходы в единых рамках гуманистической ориентации в образовании. Имея одну цель, они используют разные методы диагностики и формирования, или, вернее, делают разные акценты на их использовании. Если при личностном подходе акцент делается прежде всего на собственно психологических методах диагностики и психологического воздействия, то при культурологическом подходе педагог в большей степени работает над созданием культурной среды, в которой происходит процесс обучения и воспитания, над диагностикой культурных установок личности, формированием у нее позиции сознательного и ответственного субъекта культуры.

Исследователи, работающие над проблематикой культурологического подхода, предлагают следующие принципы его построения: а) создание образовательной среды как культурной, контекстная обусловленность учебного материала, диалогичность отношений между единицами учебного материала [6]; б) формирование – через вхождение в культуру – личности как субъекта практического, теоретического и ценностного отношения к миру [7]; в) эмоциональная насыщенность учебно-воспитательной среды [8]; г) цель культурологического подхода – личность со сформированной системой ценностей, которая выстраивает на основе этой системы отношения с миром и является компетентной в нормативной области своей профессиональной сферы [3]; д) изучение отношений между культурой (и языком как ее составляющей) и сознанием (внутренним миром) человека – носителя этой культуры [9].

Г.А. Балл предлагает рассматривать культуру как единство составляющих двух типов: нормативно-репродуктивных (цивилизационных) и диалогически-творческих [1, с. 312]. Рассмотренные выше варианты культурологического подхода основываются на представлении о тесной связи понятий культуры и личности, причем учитываются оба компонента культуры. Тем не менее, можно констатировать, что преимущество все же отдается цивилизационно-нормативному компоненту. Поэтому для более полной реализации возможностей, заложенных в этом подходе, необходимо развитие также его диалогически-творческих аспектов, причем именно на них должен делаться акцент.

Акцент на творческом компоненте культуры предполагает также творческие усилия со стороны личности – индивида, в котором реализуется бытие культуры. Личность призвана быть не просто носителем той или иной культуры, но субъектом культуры, занимающем в ней сознательную и ответственную позицию.

Изложенные принципы построения культурологического подхода были применены в разработке конкретных психолого-педагогических методик, применяемых при подготовке студентов востоковедческого профиля. Наиболее важные результаты этого исследования, в частности, изложены в нашей статье [4].

Исходя из вышеизложенного понимания культуры, а также связи между культурой и личностью, главной целью культурологического подхода следует считать личность ученика как сознательного и ответственного субъекта культуры. Таким образом, реализуется идея автора термина «культура» Цицерона: культура есть возделывание души, т. е. создание человеком самого себя, становление его как субъекта. Именно при таком понимании культурологический подход позволяет наиболее полно реализовать задачи гуманизации образования.

Литература

1. *Балл Г.А.* Психология в радиогуманистической перспективе: Избранные работы. – Киев: Основа, 2006. – 408 с.
2. *Балл Г.О., Медінець В.О.* Особистість як індивідуальний модус культури і як інтегративна якість особи // *Горизонти освіти.* – 2011. – № 3. – С. 7–14.
3. *Балхарова И.Ж.* Культурологический подход к преподаванию биологии в современной школе. – URL: <http://festival.1september.ru/articles/102456>.
4. *Бастун М.В.* Можливості застосування діалоگو-культурологічного підходу у сходознавчій освіті // *Збірник наукових праць Ін-ту психології ім. Г.С. Костюка НАПН України / за ред. С.Д. Максименка.* – Т. XII. – Ч. 5. – Київ: 2010. – С. 35–50.
5. *Батракова С.Н.* Методологические проблемы становления педагогического процесса формирования целостной личности // *Мир психологии.* – 2004. – № 4. – С. 183–193.
6. *Гура В.В.* Культурологический подход как теоретико-методологическая основа гуманизации информационных технологий обучения: автореф. дис. ... канд. пед. наук. – Ростов н/Д, 1994. – 16 с.
7. *Колмогорова И.В.* Культурологический подход к формированию педагогической культуры учителя // *Известия Уральского государственного университета.* – 2008. – № 60. – С. 163–167.
8. *Тюрдьо Е.* Информационно-культурологический подход к преподаванию английского языка. – URL: <http://shakhty-edu.ru/node/222>.

9. *Фортунова Е.Ю.* Культурологический подход к формированию умений восприятия художественных текстов при обучении русскому языку как иностранному: дис. ... канд. пед. наук. – СПб., 2004. – 212 с.
10. *Шаймухамбетова Г.Б.* Арабоязычная философия средневековья и классическая традиция (начальный период). – М.: Наука, 1979. – 152 с.
11. Культурологический подход / Мир словарей. – URL: http://mirslovarei.com/content_eo/kulturologicheskij-podxod-32415.html

ОПТИМИЗАЦИЯ ЖИЗНЕННЫХ СТРАТЕГИЙ У ПОДРОСТКОВ С СОЦИАЛЬНЫМИ ДЕВИАЦИЯМИ

Е.В. Белоногова

*Кемеровский областной психолого-валеологический центр (ДОУН КО)
(г. Кемерово, Россия)*

М.В. Долгих

*Центр инновационных психотехнологий «МИР»
(г. Томск, Россия)*

Социальные девиации у современных подростков являются проявлением трудностей социализации и нарушения нормального взросления, препятствием для оптимальных отношений становящейся личности с миром. Наибольшую опасность для окружающих представляет делинквентное поведение, для самого подростка – суицидальное, аддиктивное наносит вред ему и социуму в целом.

Под девиантным принято понимать тип поведения, выходящий за пределы индивидуальных вариаций, считающихся нормальными в данном обществе, совершение поступков, противоречащих нормам социального поведения, отклоняющихся от них [10]. На феноменологическом уровне социальные девиации характеризуются плохими отношениями со сверстниками (драки, ссоры), демонстративным неповиновением, лживостью агрессивностью, разрушительными действиями. Социально неодобряемые формы поведения также могут включать антиобщественные поступки (поджоги, воровство) [9].

Процесс усвоения личностью социальных норм обычно заканчивается к 14–16 годам, но личность «трудного» подростка характеризуется низким уровнем социализации. В таких случаях при воздействии неблагоприятных факторов обычные для подростка повышенная возбудимость, эмоциональная неустойчивость, неадекватность реакций, вызывающих типичную для этого возраста резкость и повышен-

ную конфликтность во взаимодействии с окружением [8], приводят к формированию девиантного поведения и закреплению деструктивных и неадаптивных жизненных стратегий.

Формированию социальных девиаций у подростков, кроме особенностей пубертата, могут способствовать различные факторы (по [1]): биологические (физиологические, психофизиологические, генетические); психологические (акцентуации характера, нарушения в системе ценностных ориентаций, искажения личностного развития); социально-педагогические (дефекты общественного, школьного и семейного воспитания, неблагополучие семьи); социально-экономические (социальное неравенство, безработица, низкий доход); морально-этические (общее падение нравов в обществе). Однако, всеми исследователями признается приоритет системы воспитания личности.

Коррекция девиаций у подростков сопряжена со множеством трудностей, обусловленных их личностными особенностями. Практически все подростки, демонстрирующие деструктивные и неадаптивные жизненные стратегии, характеризуются пониженной стрессоустойчивостью, слабой саморегуляцией, повышенной ригидностью, подвержены выраженной эмоциональной дезорганизации мышления. Аддиктивных подростков также характеризуют неуверенность в себе, неадекватная самооценка, личностная отчужденность, сниженная самокритичность, инфантилизм, слабо развитая ответственность и позиция взрослого «Я», внутренняя конфликтность, недостаточное переживание смыслов в реальных жизненных отношениях [5]. Для подростков с девиациями часто характерна алекситимия, которая может сочетаться с негативизмом в мышлении. Протест и неприятие декларируемых социумом ценностей (отношение к учебной и внеклассной деятельности, физическому труду, к себе и окружающим) еще более сокращает диапазон средств возможного взаимодействия подростка с психологом, педагогом.

Однако, наличие общих, характерных для подростков с девиациями личностных особенностей, факторов риска и ресурсов, позволяет применять в психологической работе общие принципы: комплексный характер воздействия, индивидуальный подход, поддержание сохраненных компонентов личности и осознанное замещение дезадаптивных форм реагирования более адаптивными и социально приемлемыми. Общий содержательный вектор коррекции при этом направлен в сторону развития саморегуляции.

Предлагаемая авторами методика психобиологической симфонизации (ПБС) является современной психотехнологией интенсивного обучения, коррекции и реабилитации в ситуациях смоделированного риска с использованием элементов терапевтического фехтования, восточных оздоровительных и прикладных практик, современных позитивных психотехник, которая разработана в русле экзистенциального подхода в практике психологической помощи [2]. Методика основана на принципах, учитывающих психофизические и физиологические особенности и возможности организма человека, его функциональных систем, уровни построения движений [3], особенности эмоциональной динамики, волевой саморегуляции. Коррекционное воздействие осуществляется на всех уровнях: от физиологического (например, посредством дыхательных практик) до экзистенциального (изменение своих отношений с миром через работу с такими сторонами бытия, как ответственность, компетентность, границы, выбор, риск, благодарность, неизбежность, вина, взросление). При этом сознание, воля, эмоции и тело рассматриваются как неразрывное целое. Таким образом, данная методика относится к практикам, позволяющим интенсивно проживать и интегрировать опыт не путем дискурсивного мышления и трансляции знаний в значениях, а в рамках проживания особого рода опыта, в целенаправленно психотехнически смоделированной интенсивной обучающей и коррекционной среде.

Методика ПБС может проводиться в индивидуальном, групповом и совместном с родителем вариантах и предлагает широкий диапазон форм активности, так или иначе направленных на оптимизацию структуры взаимодействия подростка с собой, социумом, окружающим миром, что позволяет находить индивидуальный подход к проблемам каждого конкретного подростка, не меняя базовых принципов работы.

Например, в процессе физического роста и развития у подростков изменяются параметры и пропорции тела, что приводит к нарушению плавности и координации движений. Подростки, не принимающие эти естественные и неизбежные перемены, начинают стесняться своего тела и вынужденной неловкости, что препятствует установлению новых контактов и позитивной социализации. Специальные динамические и статические упражнения позволяют не просто развить ловкость и определенные физические характеристики: помимо принятия собственного тела подростки начинают позитивно принимать и ценить собственные индивидуальные особенности.

Иногда девиантные проявления подростка представляют собой своего рода защиту, поскольку тот испытывает трудности с эмпатией,

анализом и прогнозированием каких-либо процессов вообще, и в частности – социального взаимодействия. Позитивного эффекта здесь помогают достичь упражнения с предметами, включающие вращение, изменение плоскости движения и элементы жонглирования. Они учат адекватным принципам взаимодействия с системами, активность которых подчинена собственной логике, неочевидной для наблюдения (но которую можно прочувствовать, постичь и учесть), и в целом не зависит от волеизъявления субъекта. Никакой манипуляцией с позиции силы, агрессии, равно как и хитрости, невозможно «заставить» предмет делать именно то, что тебе в данный момент нужно. Однако, поняв, почему предмет «ведет себя» именно так, подросток оказывается способным «чувствовать» его и совершать совместно с ним целенаправленные действия, не препятствуя действующим факторам (масса, инерция, баланс), а учитывая их влияние на общий итог взаимодействия. При этом подросток сам наполняет свои действия смыслом [2].

Упражнения с собственным телом и предметами подготавливают ребят к главному: практикам взаимодействия с партнером. Этот раздел методики представляет особую ценность, поскольку любые деструктивные стратегии при девиациях проявляются как совершение поступков, затрагивающих интересы других людей. Получить необходимый опыт взаимодействия на тренинге в условиях грамотно организованной ситуации поддержки и принятия подростку гораздо проще и безопаснее, нежели в реальной социальной среде, в то время как степень негативных последствий от совершенной ошибки ниже.

Особенный интерес и эмоциональный отклик у подростков вызывает использование элементов терапевтического фехтования [7]. С древнейших времен и до наших дней отмечается комплексный эффект практики фехтования, трансформирующей и тело, и личность, воспитывающей важные качества: ответственность, смелость без безрассудства, решительность без поспешности. В случае терапевтического фехтования смыслы поединка изначально не заданы и формируются участниками или психологом непосредственно в каждой уникальной ситуации. Партнер по поединку – не соперник и не враг, он выступает в роли попутчика, помогающего подростку отыскать порой не вполне очевидное решение конкретной проблемы, прочувствовать ранее не замечаемые причинно-следственные связи и учиться адекватно выражать себя если не словами, то действием и экспрессией движений. Наличие постоянной и однозначно интерпретируемой обратной связи помогает подростку установить и осмыслить границы, нарушающиеся при социальных девиациях.

Кроме того, все изменения в процессе тренинга носят качественный характер («получилось – не получилось», «понял – не понял», «почувствовал – либо нет») и вполне наглядны. Например, при высокой агрессивности подростка методика дает ему возможность проявить привычную форму поведения, но одновременно позволяет ясно прочувствовать, что агрессия – отнюдь не самая лучшая стратегия социального взаимодействия, так как быстро истощает силы, мешает контролировать себя и ситуацию, вызывает малоприятный и нежеланный ответный удар. Преимущество методики ПБС перед социально-психологическим тренингом в том, что от подростка с невысоким уровнем рефлексии не требуется осознания самого факта наличия проблемы и вербального ее выражения. Методика предполагает формирование особого рода интенсивного трансформационного пространства, совмещающего такие обязательные компоненты психологически здорового бытия в мире, как полное присутствие в ситуации, аутентичность, юмор, уважение, границы, долг, ответственность, креативность и риск. Любой личностный дефицит или деструктивная стратегия в подобных условиях неизбежно проявляются в форме, доступной для понимания и осознания подростка.

Для адекватного, безопасного и интенсивного терапевтического занятия требуется предварительная подготовка, как тела, так и психики подростков. Поэтому до начала контактного взаимодействия выполняются дыхательные упражнения и упражнения на саморегуляцию, благодаря чему достигается адаптивное состояние активации [4]. Побочным эффектом обучения такому «входу» в рискованное взаимодействие является воспитание у подростков устойчивости к стрессу, овладение техникой ситуативного управления состоянием активации. Это значимо, так как слабая саморегуляция и низкая стрессоустойчивость – факторы, провоцирующие формирование и закрепление девиаций, неадаптивных жизненных стратегий.

Таким образом, в тренинге ПБС используется эффект интенсивного обучения в активационном состоянии с применением аверсивного раздражителя, или «обучения с первой попытки». Подобным раздражителем может выступать само пространство интенсивного взаимодействия, а положительным подкреплением – возможность найти и успешно реализовать новые, более оптимальные – адаптивные и социально приемлемые, но ранее не применявшиеся стратегии и формы реагирования. Метафоризация реальных социальных ситуаций и проблем позволяет непосредственно в ходе упражнения регулировать его сложность, вводя или исключая определенные детали и даже степени свободы, что дает

любому подростку возможность получить позитивный опыт самостоятельного преодоления жизненных трудностей.

Данная методика была апробирована на подростках различных социальных категорий, в том числе – несовершеннолетних с делинквентной, асоциальной и аддиктивной формами девиантного поведения. Участниками, прошедшими тренинги, отмечались: улучшение эмоционального состояния (> 85 % случаев), повышение эффективности межличностной коммуникации и социального взаимодействия (> 65 %), оптимизации самооценки (> 55 %), отказ от курения и др. Таким образом, методика ПБС способствует восполнению личностных дефицитов, характерных для подростков с социальными девиациями, обретению новой социальной и личностной идентичности, повышению общей стрессоустойчивости и жизнестойкости [6] личности, формированию ответственной жизненной позиции, адекватной самооценки, навыков и стратегий конструктивного взаимодействия с окружающим миром, гармонизации межличностных и ролевых социальных взаимоотношений, учит подростка грамотно реагировать в стрессовых ситуациях, ориентирует на ведение здорового образа жизни.

Литература

1. *Белоногова Е.В.* Факторы девиантного поведения подростков и стратегии его психологической профилактики // Социально-психологические и правовые аспекты профилактики правонарушений несовершеннолетних: материалы 2-ой региональной научно-практической конференции по охране прав несовершеннолетних. – Томск: НТЛ, 2008. – 168 с.
2. *Белоногова Е.В., Долгих М.В.* Современные интенсивные психотехнологии коррекции и профилактики девиантного поведения подростков // Здоровьесберегающая деятельность в системе образования: теория и практика: материалы Всероссийской научно-практической конференции с международным участием (Кемерово, 26–27 октября 2011 г.). – Кемерово: КРИПКипРО, 2011. – 395 с.
3. *Бернштейн Н.А.* Очерки о физиологии движений и физиологии активности. – М.: Медицина, 1966. – 349 с.
4. *Гаркави Л.Х., Квакина Е.Б., Кузьменко Т.С.* Антистрессорные реакции и активационная терапия. Реакция активации как путь к оздоровлению через процессы самоорганизации. – М.: Имедис, 1998. – 656 с.
5. *Короленко Ц.П., Дмитриева Н.В.* Психосоциальная аддиктология. – Новосибирск: Олсиб, 2001. – 262 с.
6. *Леонтьев Д.А., Рассказова Е.И.* Тест жизнестойкости. – М.: Смысл, 2006. – 63 с.
7. *Лукьянов О.В.* Терапевтическое фехтование в качестве экзистенциального праксиса // Экзистенциальная традиция: Философия, Психология, Психотерапия. – Ростов н/Д, 2009. – Вып. 14.

8. Подросток на перекрестке эпох / под ред. С.В. Кривцовой. – М.: Генезис, 1997. – 288 с.
9. *Ramter M.* Помощь трудным детям: пер. с англ. / общ. ред. А.С. Спиваковской. – М.: Прогресс, 1987. – 424 с.
10. Социальные отклонения. Введение в общую теорию / под ред. В.Н. Кудрявцева. – М.: Юридическая литература, 1984. – 320 с.

ОСОБЕННОСТИ МОТИВАЦИОННЫХ ЦЕЛЕЙ У ЛИЦ С ВЫСОКИМ УРОВНЕМ САМОЭФФЕКТИВНОСТИ

И.И. Галецкая

*Львовский национальный университет им. И. Франко
(г. Львов, Украина)*

Существенным фактором особенностей поведения являются семантические критерии когнитивной оценки, а системой отсчета когнитивной оценки выступает индивидуальная система ценностей и убеждений. Убеждения и ценности формируются в процессе социализации индивида, адаптации к социальным нормам и требованиям и, как своеобразный итог всего жизненного опыта в индивидуальном развитии, являются осью, вокруг которой вращаются мысли и чувства, определяя поведение и отношение к окружающему миру. Именно так формируются мотивационные цели, которые детерминируют общую направленность личности, ее деятельности, и стратегии этой деятельности. Другим важным фактором эффективности деятельности является чувство самоэффективности, которое традиционно рассматривается как положительный критерий эффективности деятельности и критерий психологического здоровья.

Понятие самоэффективности, предложенное А. Бандурой в теории социального научения относительно динамических поведенческих аспектов уровня притязаний и самооценки собственной компетентности, касается уверенности (убеждения) в потенциальной способности организовать и осуществлять свою деятельность, необходимую для достижения определенной цели; самоэффективность понимается как продуктивный процесс, интеграция когнитивных, социальных и поведенческих компонент которого является основой оптимальных стратегий в различных ситуациях [8; 9]. Самоэффективность является оперативным конструктом, связанным с последовательностью и закономерностями поведения [1; 5; 8; 9]. Таким образом, самоэффективность,

синонимом которой часто выступает уверенность в себе, можно рассматривать как залог успеха и здоровья. Направленность на повышение уверенности в себе является едва ли не обязательным элементом тренингов успешности и личностного роста и часто встречается как самостоятельная форма психологических тренингов.

Однако, если прямая связь самооффективности с успешностью отдельных форм поведения не вызывает сомнения, то адекватность трактовки высокого уровня самооффективности как однозначно положительного критерия психологического здоровья, в частности, адаптивности, требует более тщательных исследований. Выдвигая это предположение мы учитывали общеизвестные положения, что высокий уровень самооффективности наблюдается при самоуверенности как неадекватной самооценке.

Поэтому целью статьи является анализ особенностей мотивационных целей лиц с высоким уровнем самооффективности. Для достижения поставленной цели был осуществлен метаанализ наших исследований, которые проводились в течение последних лет и были направлены на изучение различных аспектов индивидуальных ценностей и самооффективности в контексте социально-психологической адаптации и психологического здоровья личности.

На основании многочисленных кросс-культурных исследований Ш. Шварц разработал теорию динамических связей между типами ценностей. Десять основных ценностей (самостоятельность, стимуляция, гедонизм, достижения, власть, безопасность, конформность, традиции, доброта и универсализм) образуют четыре блока (самотрансцендентность, открытость к изменениям, самость и консерватизм) [6; 10; 11]. Отдельные ценности формируют интегрированную мотивационную структуру, которая может быть гармонично согласована или, наоборот, содержать противостояние, конфликты и несовместимости, в случае противостояния противоположных по сути ценностей. Каждой ценности, согласно теории Ш. Шварца, соответствует мотивационная цель, определяющая направленность поведения личности в отдельных ситуациях и жизни в целом. Соотношение, взаиморасположение и конгруэнтность ценностей, с одной стороны, определяют иерархическую организацию структуры индивидуальных ценностей личности, с другой – дают основание для анализа вероятности наличия внутреннего конфликта. Шварц рассматривает ценности как: 1) убеждения, неразрывно связанные с эмоциями, а не с объективными холодными идеями; 2) мотивационные конструкты, мотивирующие определенные действия относительно привлекательных целей,

так,; 3) абстрактные цели, выходящие за пределы конкретной ситуации; 4) стандартные критерии, определяющие выбор и оценку действий, стиля поведения, людей или событий (хотя это влияние обычно является не осознаваемым); 5) человеческие ценности, формирующие упорядоченную систему ценностных приоритетов, которая определяет человеческую индивидуальность [6; 10; 11]. На основании многочисленных исследований было установлено структурное соотношение основных ценностей и описаны мотивационные цели, которые соответствуют этим ценностям.

Мотивационную структуру взаимосвязей ценностей можно рассматривать как унифицированную теорию мотивации. Ш. Шварц рассматривает организацию этой структуры на основании анализа связи отдельных типов ценностей с факторами личности, ежедневным поведением и социальными аксиомами, а также анализирует процессы, связывающие ценности и поведение (активацию, мотивацию, познание и планирование). Ценности играют ведущую роль, выступая детерминантами важных социальных установок. Индивидуальные ценности являются главным фактором, определяющим индивидуальное поведение, однако однозначность такой детерминации может существенно ослабляться вследствие влияния общественных норм [4; 7; 10; 11].

Внешними социальными регуляторами являются нормы поведения, правила, требования, пожелания и ожидания относительно поведения. Внутренними социальными регуляторами являются интересы, потребности, ценностные и смысло-жизненные ориентации, которые в совокупности определяют жизненные цели, критерии оптимума социальной адаптации и индивидуально приемлемые способы и формы социальной адаптации. Состояние и качество психологического здоровья часто определяют на основании оценки соответствия системы убеждений этого индивида определенной системе убеждений, которая априорно признается адекватной. Убеждения, несомненно, имеют существенное влияние на все аспекты поведения. Особенностью этого воздействия является то, что способность определять направление согласно определенным убеждениям часто приобретает доминантный характер и сопровождается угнетением чувствительности к другой, нейтральной или не вполне соответствующей убеждению информации. Поэтому поведение в целом, вследствие доминантной направленности, может приобретать свойства негибкости и ригидности [1; 2].

На первом этапе была исследована связь уровня самоофективности с социально-психологической адаптивностью и другими положительными критериями психологического здоровья. Результаты ана-

лиза данных подтверждают наличие прямой связи адаптивности и уровня самооффективности и сходство их конструктов во всех исследуемых группах [1]. Вместе с тем, при сверхвысоком уровне самооффективности выявлены уменьшение адаптивности, самопринятия, интернальности, эмоционального комфорта; еще более существенным является наличие отрицательной корреляции с уровнем принятия других. Особого внимания заслуживает анализ связей с уровнями самоактуализации и ясностью Я-концепции, которые традиционно считаются критериями психологического здоровья. При сверхвысоком уровне самооффективности адаптация происходит путем актуализации механизмов психологической защиты, в частности, у лиц со сверхвысоким уровнем самооффективности было выявлено статистически значимые положительные корреляции уровня самооффективности с рациональностью – антиэмотивностью, отрицанием реальности, вытеснением и рационализациями. Конечно, высокий уровень самооффективности нельзя однозначно трактовать как свидетельство социальной дезадаптивности и личностных расстройств. Более детальный анализ психологических характеристик лиц со сверхвысоким уровнем самооффективности обнаружил, что в данную группу вошли как лица с высоким уровнем психологического здоровья (низкий уровень нейротизма, высокий – адаптивности, эмоционального комфорта, самопринятия, принятия других, самоактуализации и ясности Я-концепции), так и лица с недостаточной социально-психологической адаптивностью и невысоким уровнем психологического здоровья.

Дальнейший анализ был сосредоточен на особенностях системы индивидуальных ценностей лиц с высоким уровнем самооффективности. Среди важных ценностей лиц с высоким уровнем самооффективности преобладают те, которые касаются компетентности. По результатам корреляционного анализа выявлено, что у лиц с высоким уровнем самооффективности преобладают ценности самостоятельности, стимуляции, открытости опыту, при этом менее важны ценности традиций, конформизма и консерватизма. Выявлены положительные корреляционные связи уровня самооффективности с критериями психологического благополучия – уровнем автономии, компетентностью в среде и целями в жизни.

А. Бандура [8; 9] рассматривает особенности самооффективности как результат ее воздействия на уровне ощущения, мышления и деятельности. На уровне ощущения: низкий уровень чувства самооффективности ассоциируется с депрессией, тревогой, беспомощностью; как правило, низкий уровень самооффективности является у лиц с

низкой самооценкой и пессимистическими взглядами относительно собственных перспектив. На уровне рассуждений: высокий уровень самоэффективности мобилизует когнитивные процессы по анализу возможных вариантов и стилей реагирования, обеспечивая оптимальность в принятии решения или поддержке интенсивности деятельности. На этапе непосредственного действия: самоэффективность выступает поощрительным фактором, усиливая мотивацию. Для людей с высоким уровнем самоэффективности присущ более высокий уровень притязаний, большая выраженная настойчивость и целеустремленность в получении цели. Самоэффективность обеспечивает способность оценки и антиципации изменения обстоятельств, возможностей своего влияния на обстоятельства или, при необходимости, адаптации к ним.

Анализ результатов исследований позволяет утверждать, что для лиц с высоким уровнем самоэффективности присущи ценности самостоятельности и достижения. В то же время, важным для оценки психологического здоровья лиц с высоким уровнем самоэффективности является учет соотношения мотивационных целей самовосхваления и открытости изменениям и мотивационных целей выхода за пределы Я. Индивидуальные ценности, как мотивационные цели, детерминирующие особенности активности личности, определяют ее направленность и структуру. При незначительности ценностей универсализма у лиц с высоким уровнем самоэффективности особенно острым является противостояние в структуре психологического благополучия автономии: снижение уровня личностного роста сопровождается снижением субъективного благополучия. Однако, в случае сочетания высокого уровня самоэффективности и мотивационной цели универсализма, обнаружены высокие показатели психологического благополучия. Поскольку мотивационную цель универсализма составляет понимание, принятие, толерантность, защита благополучия всех людей и природы, в сочетании с высоким уровнем самоэффективности это составляет высокий ресурс для самореализации и, одновременно, является предпосылкой успешной социальной адаптации.

Литература

1. *Галецька І.* Дослідження самоефективності в психології здоров'я // Вісник Харківського університету. – Серія Психологія. – 2002. – № 550. – Частина 2. – С. 41–43.
2. *Галецька І.* Загальна характеристика структури психологічного здоров'я // Психологічні перспективи. – Вип. 13. – Луцьк, 2009. – С. 47–54.

3. *Галецька І.* Індивідуальні цінності та стилі міжособистісної взаємодії // Наукові записки інституту психології імені Г.С. Костюка АПН України. – 2006. – Т. 8. – Вип. 6. – С. 71–77.
4. *Галецька І., Семків І.* Індивідуальні цінності в дискурсі психологічних теорій // Соціогуманітарні проблеми людини. – 2006. – № 2. – С. 192–203.
5. *Галецька І.І.* Самоефективність у структурі соціальної адаптації // Вісник ЛНУ. Сер. Філософ. – 2003. – С. 138–149.
6. *Карандашев В.Н.* Методика Шварца для изучения ценностей личности: концепция и методическое руководство. – СПб.: Речь, 2004 – С. 26.
7. *Леонтьев Д.* Ценностные представления в индивидуальном и групповом сознании: виды, детерминанты и изменения во времени. – URL: <http://www.follow.ru/catalog/4>.
8. *Bandura A.* Exercise of personal agency through the Self-efficacy mechanism // Self-efficacy: Thought Control of Action. – Washington, 1992. – P. 3–39.
9. *Bandura A.* Self-efficacy // Harvard Health Letter. – 1997. – Vol. 13. – P. 4–7.
10. *Schwartz S.H.* Universals in the structure and content of values: Theoretical advances and empirical tests in 20 countries // M.P. Zanna (Ed.) Advances in Experimental Social Psychology. – Orlando, FL: Academic., 1992. – Vol. 25. – P. 8.
11. *Schwartz S., Sagie G.* Value consensus and importance. A Cross-National Study // Journal of cross-cultural psychology. – 2000. – Vol. 31. – № 4. – P. 465–497.

КРИТЕРИИ УСПЕШНОЙ КАРЬЕРЫ КАК ПОКАЗАТЕЛИ КАРЬЕРНЫХ ОРИЕНТАЦИЙ ЛИЧНОСТИ

И.В. Головнева

*Харьковский гуманитарный университет «Народная украинская академия»
(г. Харьков, Украина)*

Вопросы, связанные с карьерой, карьерным ростом, чаще рассматривались в курсах менеджмента, чем фигурировали в психологических исследованиях. Но в последние десятилетия сформировалось понимание того, что жизненный путь личности современного человека неразрывно переплетен с его карьерным путем. А выбор карьерного пути определяется не только объективными социально-экономическими и организационными факторами, но и индивидуально-психологическими особенностями человека.

В рамках комплексной научной проблематики кафедры общей и прикладной психологии Харьковского государственного университета

«Народная украинская академия» – формирование личности в условиях социальных трансформаций – ведутся исследования различных психологических аспектов, влияющих на выбор карьерного пути.

Целью очередного исследования стало выявление представлений студентов о критериях, позволяющих им оценивать карьеру как успешную. Также была поставлена задача соотнесения карьерных ориентаций и критериев успешной карьеры.

В исследовании приняли участие 40 студентов выпускного курса экономического факультета. Испытуемым было предложено дать три критерия успешной карьеры (не ранжируя их по степени важности). Анализ ответов позволил разделить названные студентами критерии на 2 группы:

– «материальные» критерии успешной карьеры, к которым были отнесены 45 % ответов;

– «социально-психологические» критерии успешной карьеры, к которым были отнесены 55 % ответов.

Внутри материальных критериев успешной карьеры были выделены 3 основных подгруппы ответов:

1. Получение высокой/достойной заработной платы – 48 % ответов.

2. Конкретные материальные индикаторы успешности (такие, как владение большим домом, дорогой машиной, возможность регулярно ездить в дорогие путешествия и т. д.) – 30 % ответов.

3. Наличие собственного бизнеса – 22 % ответов.

Если все ответы, связанные с материальными критериями карьерной успешности полностью вошли в три выделенные подгруппы ответов, то среди социально-психологических критериев, названных студентами, ситуация не столь однозначная.

1. «Удовольствие от работы» как критерий успешной карьеры названо в 18 % ответов.

2. «Признание/уважение в профессиональной сфере» и «статус, удовлетворенность своим положением в обществе» были названы одинаковым количеством испытуемых – по 15 % набрали оба этих критерия.

3. Также одинаковое количество выборов получили «возможность заниматься любимым делом», «реализация себя как личности и как профессионала», «возможность распоряжаться своим временем по собственному желанию» – по 12 % каждый.

4. Индивидуальные критерии, не вошедшие ни в одну вышеперечисленную группу – например, «эмоциональная удовлетворен-

ность», «реализация собственных целей», «социальная полезность» и т. д. – в совокупности составили 15 % ответов.

Мы предположили, что критерии успешной карьеры, названные студентами, отражают, в определенной степени, их карьерные ориентации. Для сравнения были использованы результаты исследований карьерных ориентаций студентов, проведенные мною, Н.П. Гога, К.Ю. Домбровской, О.С. Силкой, Ю.Л. Твердохваловой и М.С. Хабусевой [1–9]. Несмотря на то, что испытуемыми были студенты различных специальностей, учащиеся в разных вузах, можно выделить ряд общих тенденций в карьерных ориентациях студентов, проявившиеся во всех этих исследованиях:

1. Во всех вышеперечисленных исследованиях авторы обращают внимание на то, что для студентов одной из наименее выраженных карьерных ориентаций является направленность на развитие профессиональной компетентности. Люди с такой ориентацией хотят быть мастерами своего дела, они бывают особенно счастливы, когда достигают успеха в профессиональной сфере, но быстро теряют интерес к работе, которая не позволяет развивать свои способности.

2. При этом, карьерная ориентация на управление имеет высокую степень выраженности (несколько более высокую у юношей, чем у девушек). Человек с карьерной ориентацией на менеджмент будет считать, что не достиг целей своей карьеры, пока не займет должность, на которой будет управлять различными сторонами деятельности предприятия (при этом, сфера деятельности, в которой будет осуществляться это управление, не столь важна).

3. Автономия (независимость). Первичная забота для личности с этой ориентацией – освобождение от организационных правил, предписаний и ограничений. Ярко выражена потребность все делать по-своему, самому решать когда, над чем и сколько работать. Эта направленность демонстрирует явно выраженную тенденцию к росту в иерархии карьерных ориентаций (если сравнивать с результатами исследований 5–10-тилетней давности), при этом, для людей до 28-ми лет она более важна, чем для старших по возрасту.

4. Стабильность. Эта карьерная ориентация обусловлена потребностью в безопасности и стабильности, для того чтобы будущие жизненные события были предсказуемы. Есть два типа стабильности: стабильность места работы и стабильность места жительства. Данная карьерная ориентация во всех вышеперечисленных исследованиях проявилась однозначно: высокий уровень значимости стабильности места работы при крайне низком уровне значимости стабильности мес-

та жителя. Отметим, что такое сочетание характерно именно для молодых людей, сравнительный анализ различий в карьерных ориентациях в зависимости от возраста показал, что для испытуемых более старшего возраста значимость стабильности места жительства выше.

5. Служение. Основными ценностями при данной ориентации являются «работа с людьми», «служение человечеству», «помощь людям», «желание сделать мир лучше» и т. д. Выраженность ориентации на служение в сильной степени зависит от специальности, которую получает студент, поэтому, например, в исследованиях М.С. Хабусевой, объектом которого были студенты медицинского училища, место карьерной ориентации на служение значительно выше, чем, например, у студентов экономического факультета в исследованиях Ю.Л. Твердохваловой [6–9]. Исходя из этого, усредненные показатели по данной карьерной ориентации не показательны и их необходимо анализировать в контексте конкретной профессии, которая предполагает оказание помощи людям (например, врачи, психологи, фармацевты и т. д.)

6. Вызов. Основные ценности в карьерной ориентации – конкуренция, победа над другими, преодоление препятствий, решение трудных задач. Новизна, разнообразие и вызов имеют для людей с такой ориентацией очень большую ценность, и если все происходит слишком просто, им становится скучно. Еще одна ориентация, на степень выраженности которой влияет целый комплекс факторов: возраст, пол, специфика деятельности. Ориентация на вызов в большей степени выражена у мужчин, чем у женщин, у молодых людей, чем у людей старшего возраста, и у специалистов, деятельность которых по своему содержанию требует побед в конкурентной борьбе (например, у менеджеров по продажам) [5].

7. Интеграция стилей жизни. Сотрудник ориентирован на интеграцию различных сторон образа жизни. Он не хочет, чтобы в его жизни доминировала только семья, или только карьера, или только саморазвитие. Он хочет, чтобы все это было сбалансировано. Такой человек больше ценит свою жизнь в целом – где живет, как совершенствуется, – чем конкретную работу, карьеру или организацию. Эта карьерная ориентация занимает высокие места в иерархии и достаточно однозначно проявляется у всех групп испытуемых, вне зависимости от пола, возраста и специфики специальности.

8. Предпринимательство. Человек с такой карьерной ориентацией стремится создавать что-то новое, он хочет преодолевать препятствия, готов к риску. Он не желает работать на других, а хочет иметь свое дело. Эта карьерная ориентация также не относится к кате-

гории тех, о которых можно сделать абсолютно однозначный вывод о ее месте в иерархии карьерных ориентаций. Но, сравнивая результаты исследований, можно говорить о ряде проявившихся тенденций – в частности, о значимости этой карьерной ориентации для современных студентов и о более высоких местах в иерархии ориентации на предпринимательство у мужчин по сравнению с женщинами.

Теперь проанализируем названные студентами критерии успешной карьеры в соотношении с выделенными тенденциями в их карьерных ориентациях.

Во-первых, отметим, что среди критериев успешной карьеры присутствуют такие группы ответов, как «признание/уважение в профессиональной сфере» и «реализация себя как личности и как профессионала». При этом, карьерная ориентация на развитие профессиональной компетентности у студентов, как показали результаты наших исследований, зачастую даже не достигает той степени выраженности, когда можно говорить о наличии этой ориентации вообще (меньше 5,5 балла).

Возникает некоторое противоречие, причиной которого, возможно, являются не столько психологические, сколько социально-экономические причины. Современные студенты понимают, что и высокий уровень обеспеченности, и статус в обществе (все это фигурирует среди наиболее значимых критериев успешной карьеры) невозможны без достижения профессионализма в избранной сфере. Тем не менее, карьерная ориентация на профессиональный рост не выражена. Проведя анализ вопросов разработанного Э.Шейном опросника «Якоря карьеры», диагностирующих направленность на профессиональную компетентность, очевидно, что эта направленность рассматривается как продолжение профессии, полученной в вузе, в течение всей профессиональной жизни, верность своему профессиональному выбору. Приведем примеры ряда диагностических вопросов: «для меня важно строить свою карьеру в пределах конкретной научной или технической сферы»; «важнее продолжить работу по своей специальности, чем получить более высокую должность, не связанную с моей специальностью»; «посвятить всю жизнь избранной профессии»; «я бы скорее ушел из организации, чем стал заниматься работой, не связанной с моей профессией». Современная же социально-экономическая ситуация в Украине такова, что достаточно большой процент выпускников вузов не работают по полученной специальности, становясь, при этом, профессионалами в новой области. На это содержательное противоречие следует обратить внимание при анализе результатов данной методики.

Во-вторых, критерии успешной карьеры, данные студентами, подтверждают значимость ориентации на предпринимательство для современных студентов (критерий успеха – наличие собственного бизнеса).

В третьих, критерии, названные студентами, выделяют внутри карьерной ориентации на независимость такой важный для них аспект, как возможность самостоятельно распоряжаться своим временем.

Литература

1. *Гога Н.П.* Некоторые особенности карьерных ориентаций студентов социально-гуманитарного профиля // Молодые ученые Харьковщины–2010: прогр. и материалы конф. (Харьков, 17 апреля 2010 г.) / Нар. укр. акад. – Харьков, 2010. – С. 26–28.
2. *Гога Н.П.* Психологічні особливості становлення професійної ідентичності студентів гуманітарного профілю: автореф. дис. ... канд. психол. наук. – Харьков, 2012. – 20 с.
3. *Головнева И.В., Домбровская К.Ю.* Особенности карьерных ориентаций личности студенток старших курсов обучения // *Materialy VII Mezinarodni vedecko-prakticka konference «DNY VEDY–2011» Dil-18. Psychologie a sociologie.* – Praha: Education and Science, 2011. – С. 57–60.
4. *Головнюова І.В., Гога Н.П.* Особливості прояву професійної складової в кар'єрних орієнтаціях студентів різних спеціальностей // *Вісник ХНПУ ім. Г.С. Сковороди. Психологія.* – 2009. – Вип. 30. – С. 82–92.
5. *Головнева И.В., Силка О.И.* Психологические характеристики личности менеджера по работе с клиентами как детерминанты профессионального успеха // *Вісн. Харк. нац. ун-ту ім. В.Н. Каразіна. Сер. Психологія;* вип. 50. – 2012. – № 1032. – С. 10–13.
6. *Твердохвалова Ю.Л.* Специфика карьерной направленности современных студентов // *Тези доповідей Міжнародної науково-практичної конференції «Харківська школа психології: спадщина і сучасна наука» до 80-річного ювілею кафедри психології в ХНПУ ім. Г.С. Сковороди (Харків, 19–20 жовтня 2012 р.).* – Харьков, 2012. – С. 249–250.
7. *Твердохвалова Ю. Л.* Психологічні особливості направленності особистості кар'єрно-орієнтованих студентів: автореф. дис. ... канд. психол. наук. – Харьков, 2011. – 20 с.
8. *Хабусева М.С.* Специфіка особистісних характеристик і мотивації професійного вибору медичних сестер // *Вісник ХНПУ.* – 2009. – № 26. – С. 162–163.
9. *Хабусева М.С.* Особливості мотиваційно-потребової сфери у медичних сестер на різних етапах професійного становлення // *Вісник ХНПУ.* – 2010. – № 34. – С. 211–221.

СТРАТЕГИИ ДОСТИЖЕНИЯ МАТЕРИАЛЬНОГО БЛАГОПОЛУЧИЯ РУССКИХ И НЕМЦЕВ В ЗАВИСИМОСТИ ОТ УРОВНЯ СУБЪЕКТИВНОГО КОНТРОЛЯ¹

В.В. Гриценко

*Смоленский гуманитарный университет
(г. Смоленск, Россия)*

Т.Н. Смотровая

*Балашовский филиал Саратовского государственного
университета им. Н.Г. Чернышевского
(г. Балашов, Россия)*

Исследование проблемы построения и реализации различных жизненных стратегий личности в условиях реформирования современного общества приобретает особую актуальность в кросс-культурном контексте [1].

Под стратегией жизни в самом широком смысле понимается динамическая система, характеризующая общую направленность личности на освоение и преобразование социального пространства [2]. Наиболее распространенным типом жизненных стратегий являются стратегия жизненного (материального) благополучия, в основе которого лежит преобладающая ориентация на получение полного комфорта в жизни, отношение человека к жизни как к способу удовлетворения различных потребностей [2, с. 173].

Учитывая возрастающую роль человека как самостоятельного, активного субъекта собственной деятельности [3], необходимо рассмотреть, в какой степени человек при реализации стратегии материального благополучия полагается на самого себя и/или действие внешних сил, проявляя тем самым интернальную или экстернальную жизненную ориентацию.

В связи с этим задачей нашего эмпирического исследования стало определение стратегий достижения материального благосостояния русских и немцев в зависимости от уровня субъективного контроля.

¹ Исследование ведется при финансовой поддержке РГНФ в рамках научно-исследовательского проекта РГНФ «Кросс-культурное исследование жизненных стратегий жителей малых и средних городов России и Германии в условиях социально-экономической нестабильности», проект № 11-06-01175.

В исследовании приняли участие 342 человека. Из них: 171 русский и 171 немец. Выборки были выровнены по основным социально-демографическим характеристикам: полу, возрасту, образованию, типу поселения. Эмпирическим методом сбора материалов исследования выступил письменный опрос. Русские заполняли анкету на русском языке, немцы – на немецком.

Для выяснения уровня субъективного контроля (степени интернальности-экстернальности личной ответственности) при достижении материального благосостояния от респондентов требовалось оценить по 7-балльной шкале степень своего согласия со следующими двумя утверждениями: «Я знаю, что мое благосостояние зависит в основном от моих усилий» и «Я знаю, что мое экономическое положение зависит в основном от экономического положения моей страны». В зависимости от оценок указанных утверждений в сторону преимущественного согласия или не согласия с ними, можно выделить 4 возможных варианта (или типа) жизненной стратегии достижения материального благополучия, отражающих тип локализации контроля: интернальный или экстернальный по отношению к достижению личностью своего материального благополучия:

1. «Фаталистическая»: мое материальное благополучие не зависит ни от меня, ни от экономического благополучия моей страны.

2. «Экстернальная»: мое благополучие в меньшей степени зависит от меня, чем от благополучия моей страны.

3. «Интернальная»: мое благополучие в меньшей степени зависит от благополучия моей страны, чем от меня самого.

4. «Интегративная»: мое благополучие зависит как от меня самого, так и от экономического благополучия моей страны.

Уровень материального благополучия измерялся путем ответов на следующий вопрос: «Если расположить все население страны по 10-балльной шкале в соответствии с уровнем материального благосостояния так, что на крайнем левом полюсе окажутся самые бедные, а на крайнем правом – самые богатые, то в какую точку на этой шкале Вы поместили бы себя?» В зависимости от того, к какому полюсу шкалы – левому или правому – помещал себя респондент, мы разделили респондентов каждого исследуемого этноса в две соответствующие группы: «бедные» и «богатые».

Рассмотрим распределение вариантов жизненной стратегии достижения материального благосостояния среди русских и немцев в зависимости от степени выраженности интернальности/экстерналь-

ности (различия между группами достоверны по критерию согласия Пирсона (χ^2) при $p < 0,05$).

Согласно полученным результатам, меньше всего респондентов оказалось среди тех, кто придерживается стратегии, условно названной нами «*фаталистической*». Так, 13,3 % немцев и вдвое меньше русских (6,4 %) предпочитают пассивную, выжидательную, пессимистическую позицию, считая, что их материальное положение не зависит ни от их собственных усилий, ни от экономического благосостояния той страны, в которой они живут, тем самым полагаясь на фатальное влияние судьбы, стечение обстоятельств, действие других не зависящих от воли человека сил.

Доля второй, обозначенной нами как «*экстернальная*», стратегии также невелика, особенно среди русских: всего 7,0 %, в то время как среди немцев эта доля равна 16,9 %. Иными словами, больше чем каждый шестой опрошенный нами житель Германии верит в то, что его материальное благополучие в большей степени зависит от экономического благосостояния его страны, чем от него самого.

Как видим, обе стратегии являются пассивными, поскольку роль собственных усилий личности в достижении материального благосостояния является минимальной или значительно меньше по сравнению с той ролью, которая приписывается экономике страны.

Еще две выделенные нами стратегии, наоборот, можно обозначить как активные, поскольку главенствующая роль при достижении материального благополучия принадлежит самой личности. Причем достаточное распространение получила стратегия, названная нами «*интернальной*», согласно которой уровень материального благосостояния преимущественно зависит от самого индивида и в наименьшей степени – от экономического благополучия страны. Этой стратегии придерживаются почти половина русских (46,2 %) и почти третья часть немцев (29,2 %). Можно сказать, что русские, по сравнению с немцами, в меньшей степени верят тому, что их материальное благополучие зависит от благополучия их родной страны, ощущают себя более активными субъектами собственной деятельности и собственного благосостояния.

Наконец, значительная доля представителей и немецкого, и русского этноса при достижении материального благополучия отстаивают четвертую позицию, энергично прилагая при этом собственные усилия и точно также надеясь на деятельную поддержку в этом от экономики собственной страны. Обозначив ее как «*интегративную*», мы тем самым подчеркиваем равное сочетание интернальной и экс-

терминальной позиции личности по отношению к реализации жизненной стратегии материального благополучия. Причем, количество опрошенных нами респондентов, придерживающихся данной стратегии, одинаково в обеих странах (по 69 чел., или 40,4 %).

Насколько связаны описанные нами стратегии достижения материального благополучия с субъективной оценкой имеющегося уровня материального благосостояния?

Для ответа на данный вопрос проанализируем распределение русских и немцев в зависимости от субъективной оценки уровня материального благополучия и типа стратегии его достижения. Было выявлено, что среди русских больше тех, кто оценил свой уровень материального благосостояния как бедный или скорее бедный – 110 человек, что составляет 64,3 % от общего числа опрошенных. В то время как среди немцев только 81 чел. (47,4 %) отнесли себя по уровню материального положения к группе бедных, чем богатых. Соответственно, среди русских доля «богатых» составляет 61 чел. (35,6 %), среди немцев – 90 чел. (52,6 %).

Весьма любопытным оказалось и распределение типа стратегии достижения материального благополучия в зависимости от его субъективной оценки. Абсолютное большинство русских, считающих себя богатыми, придерживаются активных стратегий с акцентом на собственных усилиях по достижению материального благополучия (93,4 %). Доля тех русских, кто отнес себя к бедным или скорее к бедным, чем богатым, и использует активные жизненные стратегии, меньше, но также достаточно велика и преобладает над теми, кто использует пассивные стратегии (82,7 %). Соответственно, процент использующих пассивные стратегии достижения материального благополучия среди «богатых» русских составляет лишь 6,6 %, а среди «бедных» русских – 17,3 %.

Среди тех немцев, кто считает себя богатым, придерживаются активных стратегий в достижении своего богатства 66,7 %, в то время как среди тех, кто отнес себя к группе бедных, эта доля выше и составляет 72,9 %. Соответственно, доля «богатых» немцев, использующих пассивные стратегии, составляет 33,3 %, а доля «бедных» немцев – равна 27,1 %. Другими словами, среди немцев наблюдается более равномерное по сравнению с русскими соотношение активных (интернальных) и пассивных (экстернальных) жизненных стратегий в каждой группе («богатые», «бедные»), хотя и с преобладанием активных жизненных стратегий. Более того, среди «богатых» немцев доля тех, кто считает, что их материальное благополучие всецело зависит

от экономики Германии и в наименьшей степени от них самих, составляет 22,2 %. Иными словами, почти каждый четвертый немец оценивает достижение своего благополучия исключительно с экстернатальных позиций. Среди «богатых» русских такая доля составляет всего 3,3 %.

В исследовании получен еще один интересный факт. У русских и немцев, причисливших себя к группе «богатые», среди активных стратегий преобладает *«интернатальная»*, согласно которой уровень материального благосостояния преимущественно зависит от самого индивида (русские – 55,7 %, немцы – 34,5 %). В то же время, русские и немцы, отнесшие себя к группе «бедные», из активных стратегий чаще используют *«интегративную»*, в соответствии с которой респонденты в достижении собственного благополучия полагаются не только на себя, но и на определенную помощь со стороны своей страны (соответственно 41,8 % и 49,4 %).

Резюмируя сказанное, сделаем следующие выводы:

1. Согласно данным эмпирического исследования, примерно третья часть (35,6 %) русских и чуть больше половины немцев (52,6 %) оценили свой уровень материального благосостояния как богатый или скорее богатый, чем бедный, что, в свою очередь, демонстрирует, что среди русских, по сравнению с немцами, на 17 % меньше тех, кто субъективно относит себя к группе богатых.

2. И русские, и немцы в наименьшей степени придерживаются так называемой *«фаталистической»* стратегии при достижении материального благополучия, согласно которой материальное положение не зависит ни от их собственных усилий, ни от экономического благосостояния той страны, в которой они живут. Небольшую долю, особенно среди русских, занимает также *«экстернатальная»* стратегия, означающая, что материальное благополучие в большей степени зависит от экономического благосостояния страны, чем от них самих. Обе стратегии относятся к пассивным стратегиям, так как недооценивается роль собственных усилий в достижении материального благосостояния. Их придерживается в сумме почти каждый шестой россиянин (14,4 %) и почти каждый третий житель Германии (30,4).

3. Большинство же респондентов в обеих этнических группах придерживаются активных стратегий. Наибольшее распространение среди русских получила стратегия, названная нами как *«интернатальная»*, согласно которой уровень материального благосостояния преимущественно зависит от самого индивида и в наименьшей степени – от экономического благополучия страны. Этой стратегии придержи-

ваются почти половина русских (46,2 %) и почти третья часть немцев (29,2 %). И наконец, «интегративную» стратегию, которая сочетает в себе интернальную и экстернальную позиции личности по отношению к реализации стратегии материального благополучия, реализует также значительное число респондентов (по 40,4 % в каждой этнической группе). Причем в группе немцев данная стратегия по сравнению со всеми остальными имеет наибольший вес.

4. Преобладание активных стратегий достижения материального благополучия над пассивными сохраняется в обеих этнических группах вне зависимости от субъективной оценки уровня материального благосостояния. В то же время, тенденция большей представленности активных стратегий среди тех, кто отнес себя к группе «богатые», по сравнению с теми, кто отнес себя к группе «бедные», ярко выражена на русской выборке. На немецкой выборке эта тенденция приобретает обратный характер: среди «богатых» немцев выявлена меньшая представленность в сумме активных стратегий, по сравнению с «бедными» немцами. В итоге, у русских существует больше расхождений, чем у немцев между усилиями реализовывать активные стратегии достижения материального благополучия и результатом этих усилий (среди русских, оценивающих себя бедными, больше, чем среди немцев). Наличие подобной вилки, когда усилия не приводят к желаемому результату, говорит о том, что, помимо собственной активности, есть еще и другие не менее важные факторы, влияющие на уровень материального благосостояния личности и его оценку. Вероятно к ним, наряду с уровнем субъективного контроля, относятся и другие внутренние (личностные) и внешние (средовые) факторы.

Литература

1. Гриценко В.В., Смотровая Т.Н. Ценности культуры как детерминанта формирования жизненных стратегий русских и немецких студентов // Психология индивидуальности / отв. ред. А.Б. Купрейченко, В.А. Штроо. – М.: Логос: НИУ ВШЭ, 2012. – С. 127.
2. Резник Ю.М., Смирнов Е.А. Жизненные стратегии личности (опыт комплексного анализа). – М.: Институт человека РАН: Независимый институт гражданского общества, 2002. – 260 с.
3. Субъектный подход в психологии / под ред. А.Л. Журавлева, В.В. Знакова, З.И. Рябикиной, Е.А. Сергиенко. – М.: Институт психологии РАН, 2009. – 619 с.

ПРОТЕСТНЫЕ ВАРИАНТЫ ЖИЗНЕННЫХ СТРАТЕГИЙ ЛИЧНОСТИ

А.Ш. Гусейнов

*Краснодарский государственный университет
физической культуры, спорта и туризма
(г. Краснодар, Россия)*

Стремительное развитие техники на новом этапе глобализации привело к нарастанию внешнего регулирования частной и общественной жизни. Современные технологии требуют от человека «одинаковости во всем, полной покорности и созерцательного спокойствия» [4, с. 70]. Многочисленные негативные эффекты технизации – аномальный темп жизни, отчуждение человека от реальности, депривация традиционных связей, «бесчеловечность» социальных условий – нередко приводят к выбору протестных, но противоположных по смыслу вариантов жизненных стратегий – эскапизму и нигилизму.

К.А. Абулханова-Славская убеждена, что стратегия жизни составляет ее интегральную характеристику, это «стратегия поиска, обоснования и реализации своей личности в жизни путем соотнесения жизненных требований с личностной активностью, ее ценностями и способом самоутверждения» [1, с. 127]. Затрагивая все сферы жизнедеятельности человека, активность является ведущим параметром при конструировании жизненных стратегий, выборе активной или пассивной стратегии.

Существует несколько линий объяснения природы эскапизма, эскапистского поведения – от аутизма, депрессии, дефензивности, погружения в виртуальное пространство, сектанства – до его крайних протестных форм – отшельничества, голодовок, вплоть до ухода из жизни.

Эскапизм (от англ. *escape* – бежать, спастись) нередко рассматривается в литературе (научной и художественной) как пассивная стратегия, обращенная на прерывание коммуникативных связей с социумом, как стремление личности в ситуации кризиса, бессилия, отчуждения, смыслоутраты уйти от действительности в мир иллюзий, фантазии. Человек, капитулируя перед жизненными трудностями, захваченный беспомощностью и примитивными защитными механизмами, легко поддается эскапистским ориентирам [10].

Бегство от реальности показано в произведениях Ф.М. Достоевского, Г. Уэллса, И.А. Гончарова, Н.С. Лескова, Дж. Толкиена, А. и Б. Стругацких и др. Герберт Уэллс, обеспокоенный новыми эффектами

ми цивилизации, не случайно призывал к сдерживанию технологий. Дегуманизация общества, наряду с бесконтрольностью научных исследований, полагал он, может приводить к отказу от реальности. Его фантастические произведения – «Остров доктора Моро», «Человек-невидимка» и др. – гениальные прозрения относительно будущего человека и цивилизации, сегодня почти осуществленные в реальности.

Вспомним также чеховского «человека в футляре» – дефензивной личности (от лат. *defenso* – оборонять), панически отвергающей любые, даже позитивные жизненные изменения. Э. Эриксон полагает, что за эксцентричностью и уходом многих серьезно больных индивидуумов скрывается попытка добиться социальной взаимности [11].

Другой модус эскапизма внутренним ядром отличается от предыдущего, поскольку протестным образом апеллирует к социуму и является показателем личностной зрелости, осмысленного нравственного выбора. Суициды Сократа, Менедема, Аристотеля, дуэль Пушкина, бегство Л.Н. Толстого из Ясной Поляны, молчаливый протест и голодовки М. Ганди – не импульсивные эскапистские реакции, но протестные поступки, обоснованные жизненной стратегией личности и оказавшие влияние на ход истории созданием нового, более нравственного бытия. По М. Мамардашвили, люди освобождаются ровно настолько, насколько они сами проделали свой путь освобождения изнутри себя. А.С. Пушкин, убежден Мамардашвили, «“невольник чести”, но чести не в ходячем, “полковом” ее понимании, а чести как устоя бытия, как элемента чуть ли не космического осмысления порядка и меры. В ней он утверждал также и гражданское достоинство и социальный статус поэта, всякого человека мысли и воображения» [5, с. 186].

По С.Л. Рубинштейну, когда волевой акт исходит от человека и направляется им, то такое действие «становится в подлинном смысле слова поступком, в котором человек себя выявляет и которым он устанавливает свое отношение к другим» [8, с. 186].

В наших работах показано, что протест проявляется в разных видах – от примитивных архаичных форм до высоких трансцендентных выражений, что свидетельствует о наличии в структуре личности латентных компонентов. Согласно структурно-эволюционной модели личности, склонной к протестной активности во взаимодействии с социумом, разные виды протеста, в том числе эскапизм и нигилизм, можно определять посредством анализа уровней личности, соответствующих разным сферам ее активности (от организменной до трансцендентной, макросоциальной) – «Прото-Я», «Эндо-Я», «Я», «Экзо-Я» и «Транс-Я» [3]. В представленных примерах (Толстой, Пушкин) уход

подготавливается смысложизненными ориентациями, системой ценностей и мировоззрением в целом, а также неухающей протестной активностью, протекающей на уровне Транс-Я. Транс-Я – высший, надличностный экзистенциальный компонент, направленный на защиту, сохранение и приумножение общечеловеческих гуманистических ценностей, включая ценности культуры. Протест на уровне Транс-Я выражает интенсивное стремление к самотрансценденции, выходу за собственные пределы. Обнаруженная парадоксальная взаимосвязь протестной активности на уровне Транс-Я с эскапизмом представляется гармоничной, поскольку эскапизм соответствует конкретной негативной жизненной ситуации и выступает адекватной и единственно возможной для личности жизненной стратегией, которая поддерживает протестную активность на высшем уровне, позволяя разрешить внешние и внутренние противоречия личности и сохранить аутентичность бытия. Вспомним фразу М. Лютера: «На том стою, и не могу иначе», статью Л.Н. Толстого «Не могу молчать». К.А. Абульханова-Славская указывает на важную роль жизненной стратегии в индивидуальной судьбе – разработку определенных жизненных решений как конструктивных способов преодоления этих противоречий. Творчество личности проявляется именно в способности вырабатывать такие решения, с помощью которых преодолевались бы, казалось, неразрешимые жизненные проблемы. В этом и состоит сущность социального мышления личности, ее мудрость [1, с. 127].

Неуспешные способы преодоления внутреннего творческого кризиса, встречающегося нередко у людей искусства и ученых, проявляются в эскапистской стратегии. Являясь еще и отражением внешних конфликтов, эскапизм чаще возникает и усиливается в тех случаях, когда социальная среда негативно настроена на восприятие как позитивных идей, так и личности в целом.

Если вышеназванный модус эскапизма имеет творческую, экзистенциальную природу, подвергая реконструкции бытийное пространство, то нигилизм совсем лишен творческого начала. С. Франк убежден, что замена всего творчества разрушением, вытеснение всех социально-гармонизирующих аффектов дисгармоническим началом ненависти приводит к искажению правильного и нормального отношения сил в нравственной жизни [9, с. 171–172].

Нигилистическая стратегия жизни, являясь деструктивной формой протеста, направлена не на созидание и жизнетворчество, а на подрыв и уничтожение среды любой ценой, даже ценой собственной жизни. Нигилист, пытаясь реализовать и возвысить масштаб собст-

венной личности, может чувствовать свою исключительность, богоизбранность и реализовывать вседозволенность. Достоевский, опасавшийся волны нигилизма, захлестнувшей Россию, пытался понять и объяснить философию нигилизма. Не случайно его Раскольников, восхищаясь Наполеоном, его целеустремленностью, говорит, что он хотел Наполеоном сделаться, оттого и убил, хотел узнать, «вошь ли я, как все, или человек», «тварь ли я дрожащая или право имею». Сегодня нигилистические идеи вновь возрождаются в мире, определяя умонастроение отдельных личностей и молодежных сообществ экстремистской направленности. Жизненная стратегия «исключающей личности» (термин Г. Олпорта) характерна сужением и деструктивной активностью, в ней отсутствует ответственность и человечность. Тезисы террориста Нечаева, на наш взгляд, хорошо иллюстрируют «стабильность и ясность категорий» [7], суженный фокус нигилистической жизненной стратегии: «Он (революционер) знает только одну науку – науку разрушения. Он в глубине своего существа, не на словах только, а на деле, разорвал всякую связь с гражданским порядком и со всем образованным миром, со всеми законами, приличиями, общепринятыми условностями и нравственностью этого мира. Он для него враг беспощадный, и если бы он продолжал жить в нем, то для того только, чтобы его вернее разрушить» [6, с. 52].

Одержимость какой-либо идеей (обычно, идеей осчастливить человечество) приводит к нивелированию ценности жизни. Нигилистическая жизненная стратегия, характерная отрицанием религии, этических норм, проявляется в искаженном сознании, о чем свидетельствует циничное и самодовольное поведение в зале суда А. Брейвика, Д. Виноградова, Д. Царнаева, отличающееся отсутствием раскаяния после совершенных преступлений, устойчивой враждебностью и непоколебимой уверенностью в собственной невинности. Их манифесты, проникнутые фашистской идеологией, ненавистью к окружающим людям, весьма показательны в плане ригидности и провинциальности мышления, ориентированного на единожды избранный «правильный» способ действий. Т. Адорно ставит знак равенства между бунтовщиком и психопатом, отмечая, что в психодинамике «авторитарного» характера частично абсорбируется ранняя агрессивность, преобразованная в мазохизм или в садизм, который ищет питательную среду в тех, с которыми индивид себя не идентифицирует, т. е. в чужой группе [2, с. 281].

По Г. Олпорту, когда отвергается предложение аффилиации или наносится урон самоуважению, обычно развивается вторичная враж-

дебность, которая часто смещается на irrelevantных «врагов». Действие аффилиативных и враждебных мотивов Г. Олпорт предлагает рассматривать не как проявление инстинктов, а как выражение усвоенной структуры чувств индивида [7, с. 129], которая, на наш взгляд, позднее определяет генеральную линию жизни.

К. Ясперс показывает механизм развития безжалостной стратегии жизни. При искажении сознания, считает он, вместо того, чтобы обращаться к целому, изолируется и резко выделяется отдельный случай; истинное сознание относительности структуры существования и ничтожности свободы перед лицом ее трансценденции превращается в отрицание всего. В этом случае, «тайный яд, неспособный нейтрализоваться посредством структуры существования, наполняет жизнь отрицанием и упреками, а не деятельностью и трудом. Отравленный этим ядом, я всегда хочу, собственно говоря, только иного, не того, что есть, всегда хочу устраниться, чтобы только не нести ответственности» [12, с. 391].

Адепты философии нигилизма – «исключающей» философии жизни (по Г. Олпорту), способны разрушить и себя, и мир. Наблюдается опасная тенденция – политика отрицания ценности отдельных людей, политиков, стран, ведущих самостоятельную политику, со стороны лидеров экономически развитых и «сильных» государств, не только искажающих отдельные факты, но допускающих вседозволенность. Т. Адорно убежден, что «страх и деструктивность являются главными эмоциональными источниками фашизма» (цит. по: [7, с. 129]). Парадоксально, что критика подобной нигилистической политической стратегии иногда ведется лицами, выбирающими в своей жизни сценарии протестной активности: представителями постмодернизма и анархистами.

Полагаем, что выбор негативных жизненных стратегий актуализируется в кризисные этапы и обусловлен противоречием – личностной готовностью к реализации собственного потенциала в социуме и неподготовленностью среды к принятию масштаба личности, в результате чего происходит блокирование его экспансии на социум. Вместе с тем, выбор деструктивного сценария протеста может быть вызван активным противодействием социальной среды, и тогда для акцептирования растущего личностного масштаба соответствующей социальной средой личность ищет референтную группу.

Литература

1. *Абульханова-Славская К.А.* Стратегия жизни. – М.: Мысль, 1991.
2. *Адорно Т.* Исследование авторитарной личности / под общ. ред. д-ра филос. наук В.П. Култыгина. – М.: Серебряные нити, 2001.

3. *Гусейнов А.Ш.* Феномен протестного поведения // Человек. Сообщество. Управление. – Краснодар: КубГУ, 2012. – № 2. – С. 82–96.
4. *Маклюэн Г.М.* Понимание Медиа: Внешние расширения человека / пер. с англ. В. Николаева. – М.; Жуковский: КАНОН-пресс-Ц; Кучково поле, 2003.
5. *Мамардашвили М.* Если осмелиться быть... // Мамардашвили М. Как я понимаю философию. – М.: Прогресс, 1990. – С. 172–200.
6. *Лурье Ф.М.* Нечаевщина: Катехизис революционера // Новый журнал. – 1992. – № 1–2. – С. 50–54.
7. *Олпорт Г.* Базовая психология любви и ненависти // Становление личности: избранные труды. – М.: Смысл, 2002. – С. 116–129.
8. *Рубинштейн С.Л.* Основы общей психологии: в 2 т. – М.: Педагогика, 1989. – Т. II. – С. 182–211.
9. *Франк С.Л.* Этика нигилизма (К характеристике нравственного мировоззрения русской интеллигенции) // Вехи. Интеллигенция в России: сб. ст. 1909–1910 / сост. Н. Казаковой. – М.: Молодая гвардия, 1991. – С. 175–201.
10. *Шиповская В.В.* Беспомощность: теория, эксперименты, практика: монография. – Краснодар: ИЭиУ МИСС, 2008.
11. *Эриксон Э.* Детство и общество. – СПб.: Университетская книга, 1996.
12. *Ясперс К.* Смысл и назначение истории: пер. с нем. – М.: Политиздат, 1991.

ВОЗРАСТНЫЕ ОСОБЕННОСТИ ЖИЗНЕННЫХ СТРАТЕГИЙ ЛИЧНОСТИ¹

Л.И. Дементий, В.Е. Купченко

*Омский государственный университет им. Ф.М. Достоевского
(г. Омск, Россия)*

Жизненный путь личности – системное понятие, включающее историю индивидуального развития и представляющее собой вторичное ценностное образование. В нашей работе жизненный путь рассматривается сквозь призму понятия жизненной стратегии, отражающего индивидуальный способ организации и регуляции собственной жизни. В целом можно сказать, что содержание жизненной стратегии, их наличие и формирование отражают потребность человека организовать свою жизнь таким образом, чтобы она была наиболее эффективной с точки зрения индивидуального представления человека. Проблема жизненных стратегий интенсивно разрабатывается в трудах зарубеж-

¹ Работа выполнена при поддержке гранта Президента РФ № МК-2431.2008.6.

ных и отечественных психологов (А. Адлер, Э. Фромм, К. Хорни, Т. Кассер, Р. Райан, Р. Пехунен, С.Л. Рубинштейн, К.А. Абульханова-Славская). Учеными рассматривается понятие жизненной стратегии, выделяются ее типы, описываются показатели эффективности.

Основой наших исследований выступили следующие теоретические идеи. Базовой идеей выступила идея рассмотрения личности в контексте его жизненного мира, а не как изолированного индивида (Э. Гуссерль, Л. Бинсвангер, Ф.Е. Василюк). Физический и социальный мир для человека обладает объективным и субъективным содержанием. Объективно окружающий мир включает предметы и объекты, людей, социальные группы, социальные институты и т. д. Но каждая личность имеет собственные субъективный образ и представления об окружающем мире и своем месте в нем, т. е. свой жизненный мир [4]. Жизненный мир, во-первых, формируется на основе опыта конкретного человека, и как следствие, характеризуется индивидуальными характеристиками. Во-вторых, его содержание представляет собой субъективно значимое отражение реальности. В-третьих, под влиянием определенного жизненного мира формируется жизненная стратегия.

Второй выступила идея рассмотрения личности как активного субъекта, самосозидающего и самодетерминируемого, заложенная в работах С.Л. Рубинштейна. Согласно ученому «существовать – значит действовать и подвергать воздействиям» [9]. В реальной жизнедеятельности взрослая личность имеет возможность функционировать в условиях как детерминации, так и самодетерминации [6].

Третьим основанием исследования жизненной стратегии является типологический подход (С.Л. Рубинштейн, К.А. Абульханова-Славская), позволяющий описать типичные и индивидуальные особенности жизненной стратегии, раскрыть ее в качестве целостного образования. Для построения типологии мы рассматриваем жизненную стратегию в качестве многомерного и многокомпонентного феномена [1].

Жизненная стратегия обладает качественными, специфическими особенностями, проявляющимися в ее характеристиках индивидуальности/типичности, закономерности/случайности, целостности/дискретности, своевременности/несвоевременности, самостоятельности/зависимости, продуктивности/непродуктивности.

Жизненную стратегию как способ организации собственной жизни, на наш взгляд, важно рассматривать в качестве целостного образования, отражаемого во взаимосвязи прошлого, настоящего, будущего личности. Кроме того, жизненная стратегия представляет со-

бой многокомпонентное образование. Теоретически нами выделены и эмпирически изучены следующие компоненты жизненной стратегии [2]:

1. Жизненная цель – осознанный предвосхищаемый личностью результат жизни в целом / определенного жизненного периода. Жизненное целеполагание выполняет ориентирующую и направляющую функцию в жизни: задает ориентиры, к которым личность стремится. Также жизненные цели осуществляют организующую функцию, позволяя личности спланировать жизненные поступки.

2. Смысл жизни – жизненная концепция человека, осознанный и обобщенный принцип жизни. Наличие смысла жизни дает человеку чувство самостоятельности, возможности самому создавать свою жизнь, включенность в различные жизненные структуры. Отсутствие смысла приводит к отчуждению жизни: для человека его поступки и действия теряют субъективную значимость.

3. Ценностные ориентации – ценности, мотивирующие личность на определенные жизненные поступки.

4. Наличие/отсутствие убеждения о возможности и способности управления собственной жизнью на личностном уровне определяет локализацию сил, способных оказывать влияние на жизнь человека: является ли жизнь с точки зрения того или иного человека управляемой/управляемой, а также кто ею управляет – сама личность, другие люди или случай.

5. Временная перспектива – отношение личности к собственному психологическому прошлому, настоящему и будущему, выполняющее организующую и регулирующую функцию в жизни.

6. Готовность к самостоятельному преодолению трудностей – убеждение личности в готовности личности к преодолению жизненных трудностей. Данное качество личности может повысить или снизить мотивацию к осуществлению активных действий в трудных ситуациях.

7. Самостоятельность/зависимость личности – способность личности к независимому существованию, проявляющемуся в постановке собственных целей и их достижению благодаря своим усилиям.

8. Творческая направленность личности указывает на результативность личности в обществе. Согласно взглядам В. Франкла, именно творческая направленность личности определяет уровень осмысленности личностью собственной жизни [10].

9. Самоактуализация – степень реализации личностью собственных возможностей. Соотнесение целей с ценностными ориентациями и показателями самоактуализации позволит понять, реализует

ли личность собственные ценности в поставленных целях, а также определить содержательную сторону жизненной стратегии, ее активность / пассивность.

10. Жизненная удовлетворенность – обобщенное чувство, отражающее степень соответствия желаемого и достигнутого. Важно исследовать, в каких случаях возникает ощущение жизненной удовлетворенности: когда личность нашла для себя такой способ жизнедеятельности, при котором ее жизненные поступки одновременно соответствуют требованиям социума и собственным интересам и желаниям – либо когда реализует желания и цели других людей.

Сочетание выделенных компонентов образует определенный тип жизненной стратегии. Жизненную стратегию следует изучать также и как многоуровневое образование, в котором простые компоненты организуются в более сложные компоненты. В реальности личности различаются между собой степенью влияния на ход собственной жизни, овладения многочисленными жизненными ситуациями, зависимости от внешних обстоятельств, различной жизненной удовлетворенностью.

Наиболее актуальными направлениями в контексте заявленной проблемы являются выявление возрастных особенностей жизненных стратегий, исследование личностных детерминант жизненной стратегии (ответственности, жизнестойкости, перфекционизма, самоотношения и т. д.), определение специфики жизненной стратегии у личностей с различными социальным статусом в обществе, степенью религиозности, местом жительства (город или село). В данной статье мы представим результаты изучения возрастных особенностей жизненных стратегий.

Целью нашего исследования стало изучение возрастных особенностей типологии жизненных стратегий. В качестве исследовательских задач выступили: построение типологии жизненных стратегий в юношеском возрасте, периоде ранней, средней и поздней зрелости, определение возрастных особенностей типов жизненной стратегии.

В качестве основных методик сбора эмпирических данных нами использованы: методика смысловых ориентаций Д.А. Леонтьева [7], шкала общей самооценки Р. Шварцера, М. Ерусалема в адаптации В. Ромека [11], методика изучения особенностей временной перспективы Ф. Зимбардо [8], методика самоактуализации Э. Шострема [2], методика диагностики индивидуальной структуры ценностных ориентаций личности С.С. Бубновой [3], методика мотивации достижения У. Мехрабиана [2].

Для статистической обработки данных применен кластерный анализ методом К-средних, дисперсионный анализ. Выборку составили 260 человек (80 испытуемых юношеского возраста, по 60 человек представителей ранней, средней и поздней зрелости).

В результате полученных данных в каждом возрасте выявлено 3 типа жизненной стратегии. Опишем их феноменологию.

Фаталистический тип жизненной стратегии встречается на каждом возрастном этапе. Основные его характеристики – убежденность, что жизнь предопределена, личность не в силах ею управлять, отсутствие жизненных целей, низкий уровень жизненной удовлетворенности и самопознания. В юношестве личность фаталистического типа жизненной стратегии абсолютно не имеет жизненных целей, ее жизнь лишена осмысленности и временной перспективы. В последующие возрастные периоды жизни такая личность строит нечеткие жизненные цели. На протяжении жизни фаталисты убеждены, что жизнь практически не подвластна управлению, и от их собственных усилий мало что зависит. Настоящий период жизни на каждом возрастном периоде воспринимается как фатальность. Лишь к периоду поздней зрелости приобретает большая уверенность себе. Ценно приобретение уважения со стороны других людей и милосердие. В юношестве и ранней зрелости обладают низкой способностью самостоятельного преодоления жизненных трудностей, которая в последующие возрастные периоды несколько повышается. В течение жизни данная личность практически не проявляет творчества, ориентирована на избегание неудачи, характеризуется средним уровнем самоактуализации, снижающимся к периоду поздней зрелости. В юношестве фаталисты обладают средней удовлетворенностью жизнью с тенденцией к низкому уровню, в последующие возрастные этапы удовлетворенность прожитой частью жизни устанавливается на среднем уровне. На протяжении жизни фаталисты негативно воспринимают собственную личность, проявляют зависимость от окружающих, что усиливается с возрастом. В юношестве личность фаталистического типа жизненной стратегии убеждена в том, что обладает хорошим знанием себя. К средней и поздней зрелости появляется прямо противоположная точка зрения – о слабом знании собственных особенностей и возможностей. В юношестве такой человек проявляет среднюю готовность к спонтанным поступкам, что с возрастом утрачивается.

Личность *самореализующегося типа* жизненной стратегии обладает следующими ключевыми особенностями: ценность самоактуализации, выраженная творческая направленность, четкое жизненное

целеполагание, удовлетворенность настоящим и прошлым, убежденность, что жизнь контролируема, что личность сама способна ею управлять. Причем стремление к самоактуализации в поздней зрелости выражена для данной личности на самом высоком уровне. В ранней зрелости наиболее значима ценность прекрасного и любви, в средней – уважение, милосердие и помощь другим людям, в поздней – любовь, милосердие и помощь другим людям. Личность самореализующегося типа жизненной стратегии характеризуется хорошим знанием своих потребностей и особенностей, готова к спонтанным поступкам. В юности самоуважение и самопринятие выражено на среднем уровне. В последующие возрастные периоды проявляется рост самоуважения и самопринятия. Познание и креативность выражена на высоком уровне. В своих поступках проявляют независимость от окружающих, которая к поздней зрелости несколько снижается. В различные возрастные периоды способны к установлению устойчивых глубоких межличностных отношений.

Жизненное целеполагание *конформистского типа* жизненной стратегии различно на разных возрастных этапах: период ранней зрелости характеризуется наличием четких жизненных целей, которые «размываются» в период средней зрелости и снова оформляются к поздней зрелости. Вероятно, что четкое целеполагание определяется не самой личностью, а другими людьми. Отношение к прожитой части жизни и собственному настоящему изменчиво и различно на разных возрастных этапах. Личность конформистского типа жизненной стратегии в большей степени убеждена, что жизнь управляема, но не самой личностью, а кем-то другим. Отношение к своей способности управлять собственной жизнью неустойчиво и неоднозначно: в жизни присутствуют периоды повышения и снижения уверенности в себе. Самоуважение и самопринятие выражены на среднем уровне, снижающиеся к поздней зрелости. Неумение справляться с жизненными трудностями. В период поздней зрелости конформистский тип жизненной стратегии приобретает пессимистический настрой, предположительно – в связи с достижением высшего возрастного статуса и потерей людей, выступавших опорой в жизни. К поздней зрелости личность в своих поступках и ценностях становится абсолютно зависимой от окружающих. Выражен средний уровень стремления к самоактуализации и знаний собственных потребностей, снижающийся к поздней зрелости. Отношение к окружающим людям динамично: в юности в большей степени преобладает позитивное отношение, в поздней зрелости сменяется негативным. В ранней зрелости проявля-

ют способность к установлению глубоких межличностных контактов, которая утрачивается в последующие возрастные периоды. В жизни больше ориентированы на избегание неудачи, чем на достижение успеха. С возрастом, к поздней зрелости, убеждаются, что будущее предопределено и на него невозможно повлиять собственными действиями, его невозможно контролировать, а настоящее следует переносить с покорностью и смирением, поскольку все находится во власти капризной судьбы. В ранней зрелости наиболее значимой ценностью является отдых, период средней зрелости характеризуется широким набором ценностей (милосердие, материальное благополучие, любовь и уважение), что также проявляется и в период поздней зрелости (милосердие, любовь и уважение).

Таким образом, в каждой возрастной группе нами было выявлено 3 типа жизненных стратегий, отличающихся по параметрам жизненного целеполагания и удовлетворенности, способности оказывать влияние на жизнь. Исследование возрастных особенностей жизненных стратегий наметило следующие научные перспективы. Во-первых, обозначилась необходимость более детального феноменологического описания типов жизненной стратегии на различных возрастных этапах с целью детального понимания содержания жизненной стратегии и специфики ее проявления. Во-вторых, актуализировался вопрос, почему та или иная личность реализует определенную жизненную стратегию, т. е. вопрос о роли конкретных личностных особенностей, определяющих жизненное планирование, саморегуляцию и личностную продуктивность. В-третьих, значимой наметилась перспектива изучения специфики жизненной стратегии у представителей различных социальных слоев, с различным вероисповеданием и атеистов с целью соотнесения жизненной стратегии в качестве субъективного образования с объективными показателями функционирования личности в обществе.

Литература

1. *Абульханова-Славская К.А.* Стратегия жизни. – М.: Мысль, 1991.
2. *Алешина Ю.Е., Гозман Л.Я., Дубовская Е.М.* Социально-психологические методы исследования супружеских отношений: спецпрактикум по социальной психологии. – М.: Изд-во Моск. ун-та, 1987.
3. *Бубнова С.С.* Ценностные ориентации личности как многомерная нелинейная система // Психол. журн. – 2003. – Т. 24. – № 3. – С. 22–31.
4. *Василюк Ф.Е.* Психология переживания. – М., 1994.
5. *Дементий Л.И., Купченко В.Е.* Жизненные стратегии: монография. – Омск: Изд-во Ом. гос. ун-та, 2010. – 192 с.

6. *Леонтьев Д.А.* Психология смысла. – М.: Смысл, 2007.
7. *Леонтьев Д.А.* Смысложизненные ориентации. – М., 1992.
8. *Сырцова А., Соколова Е.Т., Митина О.В.* Методика Ф. Зимбардо по временной перспективе // Психологическая диагностика. – 2007. – № 1. – С. 85–106.
9. *Рубинштейн С.Л.* Бытие и сознание. Человек и мир. – СПб.: Питер, 2003.
10. *Франкл В.* Человек в поисках смысла. – М.: Прогресс, 1990. – 368 с.
11. *Шварцер Р., Ерусалем М., Ромек В.* Русская версия шкалы общей самоэффективности Р. Шварцера и М. Ерусалема // Иностранная психология. – 1996. – № 7. – С. 71–77.

ВОЗРАСТНЫЕ ОСОБЕННОСТИ ЖИЗНЕСТОЙКОСТИ ЛИЧНОСТЕЙ С РАЗЛИЧНЫМ ТИПОМ ЖИЗНЕННОЙ СТРАТЕГИИ

В.Е. Купченко, Е.В. Елькина

*Омский государственный университет им. Ф.М. Достоевского
(г. Омск, Россия)*

Проблема жизненных стратегий нашла свое отражение в русле различных наук (культурной антропологии, социологии), однако наиболее полно она представлена именно в психологическом подходе. В зарубежной психологии проблема стратегии жизни поднималась в работах Э. Фромма, К. Хорни, А. Адлера, А. Маслоу. Отечественный подход к данной проблеме отражен в работах К.А. Абульхановой-Славской, О.С. Васильевой и Е.А. Демченко, А.Е. Созонтова.

Зарубежный подход к рассмотрению феномена жизненной стратегии отличает представление о стратегии жизни как о результате выбора личности между самореализацией или простым приспособлением к условиям общества. В частности, Э.Фромм утверждает, что человек стоит перед выбором одной из стратегий построения жизни: «быть» или «иметь» [12].

Согласно подходу К. Хорни, стратегия жизни представляет собой способ, который использует личность для снижения базальной тревоги. Для преодоления базальной тревоги человек применяет ряд ориентаций (в терминологии К. Хорни – стратегий оптимизации межличностных отношений) – ориентацию на людей, от людей или против людей [13]. А. Адлер в своих работах не выделяет жизненной стратегии как таковой, однако рассматривает понятие стиля жизни. Согласно подходу А. Адлера, формирование жизненного стиля берет

начало в раннем детстве как способ преодоления комплекса неполноценности [2]. Согласно подходу А. Маслоу, человеку свойственно стремление к самоактуализации, т. е. стремление «стать тем, кем он может стать» [10]. При этом самоактуализация становится возможной после удовлетворения низших потребностей. В зависимости от степени удовлетворения потребностей А. Маслоу выделяет два типа образа жизни – дефицитарную жизнь и метафизику (или жизнь бытия) [10]. В основе дефицитарной жизни лежит стремление к удовлетворению требований окружающих, позволяющее значительно снизить существующее напряжение. Для данной стратегии жизни характерно однообразное и рутинное осуществление повседневных требований общества без выхода за эти жесткие рамки сложившихся канонов и норм. А. Маслоу утверждает, что люди, придерживающиеся данного образа жизни, «живут только наполовину», так как в их жизни нет места поиску путей к самораскрытию и реализации собственного потенциала, а все усилия направлены лишь на поддержание собственного положения в обществе [10]. Жизнь бытия, напротив, предполагает активное стремление к высшим целям и постоянный поиск новых путей самореализации, требующий усилий и в некоторой степени связанный с напряжением. Люди с таким типом стратегии открыты для вершинных переживаний, преобразующих их самих и во многом определяющих пути их дальнейшего совершенствования и самораскрытия [9].

В отечественной психологии сложился принципиально иной подход к проблеме жизненной стратегии, делающий акцент на роли активности личности в построении собственного жизненного пути. На данный момент в отечественной психологии наиболее полной классификацией жизненных стратегий является типология, предложенная К.А. Абульхановой-Славской [1]. В основу типологии автора положен критерий активности, в соответствии с которым стратегии жизни разделяются на активные и пассивные. Активные стратегии, в свою очередь, различаются по преобладанию одного из двух компонентов – инициативы или ответственности [1]. Как отмечает автор, истинная жизненная стратегия может быть осуществлена личностью, выступающей субъектом собственной жизни, поэтому жизненная стратегия является интегральной характеристикой личности, отражающей ее высшие ценностные ориентации и направление самореализации [6].

Опираясь на идеи К.А. Абульхановой-Славской, А.Е. Созонтов определяет жизненную стратегию как «способ конструирования человеком собственной жизни в соответствии с присущей ему системой

ценностей, смыслов и целей» [11, с. 16]. Согласно теории Л.И. Дементий и В.Е. Купченко, жизненная стратегия представляет собой многокомпонентное образование и характеризуется типологическими особенностями [5; 6].

Жизненные стратегии отражают степень эффективности согласования собственных целей и намерений личности с требованиями общества. Однако в настоящее время, в связи с происходящими в самом обществе изменениями, требования, предъявляемые обществом к человеку, становятся все более жесткими. В связи с этим для успешного согласования этих требований с собственными личностными особенностями и для достижения наиболее оптимальной жизненной стратегии становятся необходимы дополнительные ресурсы. И таким ресурсом, способствующим достижению гармонии между личностью и обществом, является жизнестойкость. Начало исследования качества жизнестойкости (англ. *hardiness*) было положено в зарубежной психологии С. Мадди. Первоначально исследования данного феномена проводились в контексте проблемы преодоления стресса (В. Флориан, М. Микулинчер и О. Таубман, Д. Вибе, Д. Вильямс и др.) [9]. Однако, как отмечает С. Мадди, жизнестойкость не сводится лишь к личностной структуре, снижающей неблагоприятные стрессовые воздействия, а представляет собой системное образование, позволяющее эффективно преодолевать проблемы экзистенциального характера [9]. В этом отношении жизнестойкость можно рассматривать как операционализацию «отваги быть» – философского понятия, введенного П. Тиллихом и характеризующего способ совладания с онтологической тревогой [4]. Поэтому феномен жизнестойкости выходит далеко за пределы простого противостояния стрессу, принимая форму «одного из ключевых параметров индивидуальной способности к зрелым и сложным формам саморегуляции» [8, с. 53]. Сам С. Мадди определяет жизнестойкость как «диспозицию, включающую в себя три сравнительно автономных компонента: вовлеченность, контроль, принятие риска» [9].

В отечественной психологии проблема жизнестойкости только начинает свое развитие. В частности, исследованию феномена жизнестойкости посвящены работы Л.А. Александровой, Д.А. Леонтьева и Е.И. Рассказовой, С.А. Богомаз [3; 8]. В настоящее время данная проблемная область представляет собой перспективную сферу научного исследования.

Актуальность нашего исследования обусловлена недостаточной изученностью феномена жизнестойкости и параметров построения типологии жизненной стратегии. Объект исследования – личность,

в качестве предмета исследования выступают возрастные особенности жизнестойкости у лиц с различным типом жизненной стратегии.

Цель исследования – изучение возрастных особенностей жизнестойкости у лиц с различным типом жизненной стратегии. Мы предположили, что существуют возрастные особенности жизнестойкости у лиц с различным типом жизненной стратегии. В исследовании приняли участие испытуемые трех возрастных групп: 17–19 лет, 20–25 лет и 35–60 лет. Согласно периодизации возрастного развития Э. Эриксона, данные возрастные группы относятся к периодам юности, ранней и средней зрелости [14]. Общий объем выборки составил 150 человек: по 50 представителей периода юности, ранней и средней зрелости.

Для сбора эмпирического материала мы применили метод тестов. Для непосредственного исследования компонентов жизненной стратегии, выделенных нами на основе теоретического анализа, нами использованы тест смысложизненных ориентаций (СЖО) Д.А. Леонтьева [7] и самоактуализационный тест (САТ) Э. Шострома в адаптации Ю.Е. Алешиной и Л.Я. Гозман [4]. Для исследования жизнестойкости и ее компонентов мы применили тест жизнестойкости С. Мадди в адаптации Д.А. Леонтьева и Е.И. Рассказовой [8].

Полученные результаты отражают, что в период юности, ранней и средней зрелости существуют три типа жизненной стратегии – «нереализованный», «приспосабливающийся» и «самореализующийся», – сохраняющие свои ключевые характеристики на протяжении всех возрастных периодов.

Для «нереализованного» типа жизненной стратегии характерна низкая выраженность осмысленности жизни, процесса и результата жизни. Низкие показатели по данным компонентам свидетельствуют об отсутствии смысла жизни, задающего направленность жизни. Убежденность в возможности оказывать влияние на происходящие в жизни события определяется скорее характером жизненных трудностей и шансами на успех в их преодолении, чем стремлением воплотить в жизнь поставленные цели, возможно, даже вопреки внешним обстоятельствам. «Самореализующийся» тип жизненной стратегии характеризуется высокой выраженностью осмысленности жизни, целей, процесса, результата, локуса контроля-Я и локуса контроля-жизнь. Они уверены в своих способностях и чувствуют в себе силы для реализации поставленных целей.

Исследование возрастной динамики компонентов «нереализованного» типа жизненной стратегии показало, что существуют значимые различия в выраженности жизненных целей, результата жизни

и спонтанности в возрастные периоды юности, ранней и средней зрелости. Выявлена тенденция снижения целенаправленности жизни в период ранней зрелости и ее повышение в период средней зрелости, а также постепенное повышение результативности жизни к периоду средней зрелости. Также характерна тенденция постепенного снижения спонтанности к периоду средней зрелости. Полученные результаты являются ярким отражением возрастных особенностей данных периодов. Снижение целенаправленности жизни в период ранней зрелости является следствием несколько идеалистичных представлений о собственной жизненной стратегии в период юности, не основанных на жизненном опыте. В период средней зрелости целенаправленность значительно возрастает, что связано с уже накопленным жизненным опытом и, соответственно, более объективной оценкой собственных возможностей и стратегии жизни в целом. Тенденция повышения результативности жизни к периоду средней зрелости является закономерным отражением тенденции выраженности жизненных целей. Снижение спонтанности в период средней зрелости является следствием избыточной ориентации представителей данного возрастного периода на социальные нормы и приверженности стандартным, проверенным опытом моделям поведения. Существенных различий в выраженности осмысленности жизни и процесса жизни в периоды юности, ранней и средней зрелости выявлено не было. Этот факт означает, что низкая осмысленность жизни и отсутствие заинтересованности в происходящих в настоящий момент событиях жизни у людей с «нереализованным» типом жизненной стратегии сохраняется на протяжении всех возрастных периодов.

Для «приспосабливающегося» типа жизненной стратегии характерно повышение целенаправленности жизни к периоду средней зрелости: как и в случае с «нереализованным» типом жизненной стратегии, повышение выраженности жизненных целей к периоду средней зрелости является непосредственным отражением возрастных особенностей данного периода. В силу переосмысления уже имеющегося богатого опыта жизненные цели в период средней зрелости отличаются реалистичностью и соответствием возможностям личности.

Литература

1. *Абульханова-Славская К.А.* Стратегия жизни. – М.: Мысль, 1991. – 299 с.
2. *Адлер А.* Наука жить. – Киев: Port-Royall, 1997. – 288 с.
3. *Александрова Л.А.* К концепции жизнестойкости в психологии // Сибирская психология сегодня: сборник научных трудов. – Вып. 2. – Кемерово: Кузбассвузиздат, 2004. – 410 с.

4. *Алешина Ю.Е., Гозман Л.Я., Дубовская Е.М.* Социально-психологические методы исследования супружеских отношений: спецпрактикум по социальной психологии. – М.: Изд-во Моск. ун-та, 1987.
5. *Дементий Л.И., Купченко В.Е.* Жизненные стратегии: монография. – Омск: Изд-во Ом. гос. ун-та, 2010. – 192 с.
6. *Купченко В.Е.* Возрастные особенности типологии жизненных стратегий // Психология человека в современном мире: материалы Всероссийской юбилейной конференции, посвященной 120-летию со дня рождения С.Л. Рубинштейна (Москва, 15–16 октября 2009 г.). – М.: Институт психологии РАН, 2009. – 334 с. – С. 213–220.
7. *Леонтьев Д.А.* Смысложизненные ориентации. – М., 1992.
8. *Леонтьев Д.А., Рассказова Е.И.* Тест жизнестойкости. – М.: Смысл, 2006. – 63 с.
9. *Мадди С.* Смыслообразование в процессе принятия решений // Психол. журн. – 2005. – Т. 26. – № 6. – С. 87–101.
10. *Маслоу А.* Мотивация и личность. – СПб.: Питер, 2003. – 351 с.
11. *Созонтов А.Е.* Основные жизненные стратегии российских студентов // Вестн. Моск. ун-та. Сер. 14. Психология. – 2003. – № 3. – С. 15–23.
12. *Фромм Э.* Иметь или быть. – Киев: Ника-Центр: Вист, 1998. – 333 с.
13. *Хорни К.* Невроз и развитие личности. – М.: Смысл, 1996. – 350 с.
14. *Хьелл Л., Зиглер Д.* Теории личности. – СПб.: Питер, 1997. – 725 с.

СПЕЦИФИКА КОГНИТИВНОЙ СФЕРЫ ЛИЧНОСТИ ПРИ РЕАЛИЗАЦИИ РАЗЛИЧНОЙ ЖИЗНЕННОЙ СТРАТЕГИИ

В.Е. Купченко, К.В. Сачук

*Омский государственный университет им. Ф.М. Достоевского
(г. Омск, Россия)*

Изучение жизненных стратегий является на сегодняшний день одной из актуальных тем психологии. С.Л. Рубинштейн выделил два способа существования (варианта жизненного пути) человека [9]. К.А. Абульханова-Славская при изучении жизненных стратегий особое внимание уделила способам организации жизни, определяя жизненную стратегию как индивидуальную организацию, постоянную регуляцию хода жизни в соответствии с ценностями данной личности и ее индивидуальной направленностью [1]. В нашем понимании жизненная стратегия отражает индивидуальный способ организации и регуляции собственной жизни. При изучении жизненной стратегии

мы опирались на концепцию Л.И. Дементий и В.Е. Купченко [4; 5], выделивших жизненную цель, смысл жизни, ценностные ориентации, наличие (либо отсутствие) убеждения о возможности и способности управления собственной жизнью, временную перспективу, самостоятельность/зависимость, творческую направленность личности, самоактуализацию и жизненную удовлетворенность. Конкретный тип жизненной стратегии образуется определенным сочетанием ее компонентов. При изучении жизненной стратегии значимой является когнитивная сфера. В различных когнитивных направлениях психологии обнаружены и описаны определенные ментальные образования, осуществляющие контроль и регуляцию способов человеческого восприятия, понимания и интерпретации происходящих событий. Данные структуры ученые называют по-разному: «когнитивные контролирующие принципы», «конструкты», «концепты», «когнитивные схемы» и т. д. Традиционно подчеркивается общая мысль, что конкретные проявления интеллектуальной активности, личностные свойства и характеристики социального поведения человека зависят от того, как устроены его ментальные структуры. В настоящее время наиболее распространенным является термин «когнитивный стиль», представляющий собой «предпочитаемые индивидом способы обработки информации» [10, с. 12]. В отличие от индивидуальных различий в интеллектуальных способностях, стили определяют не результат мыслительной деятельности, а повторяющуюся (типичную) последовательность мыслительных шагов при воспоминании или решении задачи/проблемы.

В современной зарубежной и отечественной литературе можно встретить описание около двух десятков различных когнитивных стилей. Самый известный из них – полезависимость/полenezависимость [10]. М.А. Холодная определяет полезависимость/полenezависимость как «способность преодолевать внешний организованный контекст-поле, ассоциирующаяся с дифференцированностью эмоционального и поведенческого реагирования, развитием чувства личностной идентичности, сформированностью зрелых психологических защит» [10, с. 156]. Жизненная стратегия обуславливает способ взаимодействия человека с окружающим миром. Особое внимание при изучении типов жизненной стратегии мы хотели бы уделить такой составляющей когнитивного стиля, как полезависимость/полenezависимость, и эмоциональному интеллекту. Мы придерживаемся точки зрения Д.В. Люси-на, который рассматривает эмоциональный интеллект как «способность к опознанию, пониманию и управлению своими эмоциями и эмоциями других людей» [7, с. 30].

На наш взгляд, эмоциональные реакции не менее важны для адаптации человека, чем умственная активность. Эмоции могут помочь человеку в повышении эффективности мышления и деятельности. Если человек умеет идентифицировать свои эмоции и эмоции других людей, понимать, оценивать их, управлять ими, то, скорее всего, он сможет управлять своей жизнью, выбирать варианты решения возникающих проблем и успешно с ними справляться без чьей-либо помощи.

Объект исследования – личность. *Предмет исследования* – особенности когнитивной сферы у лиц с различным типом жизненной стратегии. *Цель исследования* – изучение особенностей когнитивной сферы у лиц с различным типом жизненной стратегии в период средней зрелости.

Задачи исследования:

1. Исследовать компоненты жизненной стратегии и определить типы жизненных стратегий.

2. Выявить особенности эмоционального интеллекта и полезности/полнезависимости как базовых компонентов когнитивной сферы.

3. Провести сравнительный анализ эмоционального интеллекта и полезности/полнезависимости у лиц с различным типом жизненной стратегии.

Теоретическая гипотеза исследования – существуют особенности когнитивной сферы у лиц с различным типом жизненной стратегии.

При подборе испытуемых нами учитывался ряд индивидуальных особенностей (пол, возраст) и социально-демографические параметры (профессиональная занятость, уровень образования). В исследовании приняли участие мужчины и женщины в количестве 60 человек в возрасте от 25 до 45 лет (период средней зрелости). Выбранный нами возраст охватывает шестую и седьмую стадию развития по Э. Эрикссону [11], согласно которым человек преодолевает кризисы такого рода, как «любовь против изоляции» и «продуктивность против застоя». Для изучения компонентов жизненной стратегии нами были применены две методики: методика смысловых ориентаций Д.А. Леонтьева [6] и самоактуализационный тест Э. Шострома [2]. Для изучения эмоционального интеллекта нами была применена методика ЭМИН Д.В. Люсина [8]. Исследование полезности/полнезависимости осуществлялось с помощью методики «Фигуры Готтшальдта» [3].

При статистической обработке полученных эмпирических данных нами были использованы программы вычисления MS Excel, SPSS.

Опишем полученные результаты. В результате процедуры кластерного анализа, выявлено два типа жизненной стратегии – неоптимальный и оптимальный. Неоптимальный тип жизненной стратегии характеризуется тем, что ставит цели в жизни, но редко их добивается. Такие люди неудовлетворены своей жизнью в настоящем, больше ориентированы на прошлое. Лица такого типа не видят свою жизнь целостной, ориентируются лишь на один из отрезков временной шкалы (прошлое, настоящее или будущее) и (или) дискретно воспринимают свой жизненный путь. Характеризуются высокой степенью зависимости, конформности. Оптимальный тип жизненной стратегии характеризует целеустремленного человека, воспринимающего свою жизнь в качестве интересной, эмоционально насыщенной, наполненной смыслом. Люди такого типа продуктивно оценивают прожитую часть своей жизни, воспринимают себя в качестве сильной личности, обладающей достаточной свободой выбора для построения своей жизни. Переживают настоящий момент своей жизни во всей его полноте, а не просто как фатальное следствие прошлого или подготовку к будущей «настоящей жизни». Принимают себя такими, какие они есть. Благодаря использованию методики Д.В. Люсина, мы можем рассмотреть особенности результатов исследования эмоционального интеллекта, которые показывают, что у испытуемых существует разный уровень выраженности изучаемых параметров.

Так как доминирующими являются значения на среднем уровне, можно сделать вывод, что испытуемые, принявшие участие в нашем исследовании, способны понимать свои и чужие эмоции, могут управлять своими и чужими эмоциями. Способность к пониманию эмоций означает, что человек может распознать эмоцию, т. е. установить сам факт наличия эмоционального переживания у себя или у другого человека, идентифицировать эмоцию. Способность к управлению эмоциями говорит о том, что человек может контролировать интенсивность эмоций, прежде всего, приглушать чрезмерно сильные эмоции, контролировать внешнее выражение эмоций, вызвать произвольно при необходимости ту или иную эмоцию.

Способность понимать и управлять своими эмоциями и эмоциями других людей является неотъемлемой частью оптимального функционирования человека, так как благодаря этому человек может влиять на свою жизнь. При исследовании полезависимости / полнезависимости было выявлено 65 % полезависимых испытуемых и 35 % полнезависимых. То есть, большинство испытуемых, принявших участие в нашем исследовании, относятся к полезависимым. Полне-

зависимые люди характеризуются как более успешные в интеллектуальной деятельности и, как правило, выбирают сферу деятельности, требующую высокой самостоятельности в средствах достижения поставленной цели. Испытуемые, которые относятся к полезависимому типу, более общительны, расположены к социальным контактам и обычно выбирают такой род занятий, в котором средства деятельности заранее заданы, оговорены, полезависимые люди предпочитают коллективное выполнение задачи. Люди полезависимого типа более подвержены групповому влиянию, менее самостоятельны при формулировании собственного мнения, в меньшей мере склонны брать на себя ответственность в неопределенных социальных ситуациях. Для человека с полезависимым стилем в ситуации неопределенности другой человек оказывается источником информации и одновременно средством ее переработки. Социальная направленность полезависимых лиц, возможно, выступает в качестве гиперкомпенсации их недостаточной эффективности в объектном познании.

Полученные данные свидетельствуют о том, что большинство испытуемых, принявших участие в нашем исследовании, более склонны к коллективным видам деятельности и предпочитают решать поставленные задачи, в которых средства деятельности заранее оговорены. Благодаря полученным результатам можно предположить, что если человек проявляет полезависимое поведение и стремится к самостоятельному решению проблем, то, скорее всего, его жизнь будет зависеть именно от него. Он сможет контролировать свою жизнь, ставить цели, самостоятельно добиваться их, будет в первую очередь руководствоваться своими принципами, установками и убеждениями. И напротив, если человек проявляет полезависимое поведение, то, скорее всего, его жизнь будет зависеть от других людей или от каких-либо обстоятельств, так как люди с данным стилем поведения более подвержены групповому влиянию, менее самостоятельны при формулировании собственного мнения, в меньшей мере склонны брать на себя ответственность в неопределенных социальных ситуациях. Люди с полезависимым поведением, скорее всего, будут иметь те цели в жизни, которые ставят их друзья, родственники, коллеги по работе, но не они сами.

После проведения статистической обработки с помощью U-критерия Манна–Уитни были обнаружены различия во внутриличностном эмоциональном интеллекте ($U = 258,5$ при $p \leq 0,05$) и в понимании эмоций ($U = 228$ при $p \leq 0,05$) у неоптимального и оптимального типа. Эмоции необходимы для повышения эффективности мышления

и деятельности. Включает способность использовать эмоции для направления внимания на важные события, вызывать эмоции, которые способствуют решению задач (например, использовать хорошее настроение для порождения творческих идей), использовать колебания настроения как средство анализа разных точек зрения на проблему.

Данные характеристики более выражены у оптимального типа. Понимание эмоций и управление ими являются неотъемлемыми составляющими жизни человека. Наличие (либо отсутствие) способности к пониманию и управлению эмоциями, степень ее выраженности связаны как с различными сторонами жизни, так и с личностными характеристиками человека (уверенностью в себе, самоуважением, самоактуализацией, независимостью, эмпатией, социальной ответственностью), с навыками межличностного общения. Также способность к пониманию и управлению эмоциями связана с социальной адаптацией, помогает в стрессовых ситуациях.

Преобладание полезависимого или полenezависимого поведения также связано с жизненной стратегией человека. Люди с полenezависимым поведением контролируют свою жизнь сами, руководствуются собственными принципами, ставят цели в жизни и самостоятельно добиваются их. Жизнь людей с полезависимым поведением зависит от других людей, так как они подвержены влиянию, не самостоятельны при решении проблем и не берут ответственность на себя в сложных ситуациях.

Литература

1. *Абульханова-Славская К.А.* Стратегия жизни – М.: Мысль, 1991. – С. 69.
2. *Алешина Ю.Е., Дубовская Е.М., Гозман Л.Я.* Социально-психологические методы исследования супружеских отношений: спецпрактикум по социальной психологии. – М.: Изд-во Моск. ун-та, 1987.
3. *Гроголева О.Ю., Маленов А.А.* Психологический практикум. Ощущение. Восприятие. Представление: учеб.-метод. пособие. – Омск: Изд-во Ом. гос. ун-та, 2009. – С. 91–95.
4. *Дементий Л.И., Купченко В.Е.* Жизненные стратегии: монография. – Омск: Изд-во Ом. гос. ун-та, 2010. – 192 с.
5. *Купченко В.Е.* Возрастные особенности типологии жизненных стратегий // Психология человека в современном мире: материалы Всероссийской юбилейной конференции, посвященной 120-летию со дня рождения С.Л. Рубинштейна (Москва, 15–16 октября 2009 г.). – М.: Институт психологии РАН, 2009. – 334 с. – С. 213–220.
6. *Леонтьев Д.А.* Смыслжизненные ориентации. – М., 1992.
7. *Люсин Д.В.* Современные представления об эмоциональном интеллекте // Социальный интеллект. Теория, измерение, исследования / под ред.

- Д.В. Люсина, Д.В. Ушакова. – М.: Институт психологии РАН, 2004. – С. 29–39.
8. *Люсин Д.В.* Новая методика для измерения эмоционального интеллекта: опросник ЭМИн. – 2006. – № 4. – С. 3–22.
 9. *Рубинштейн С.Л.* Проблемы общей психологии. – М., 1973.
 10. *Холодная М.А.* Когнитивные стили: О природе индивидуального ума. – М.: ПЕР СЭ, 2002. – 304 с.
 11. *Эриксон Э.* Детство и общество: пер. с англ. – СПб.: ЛЕНАТО; АСТ; Университетская книга, 1996.

ВЛИЯНИЕ ГОТОВНОСТИ ПРЕОДОЛЕВАТЬ ТРУДНОСТИ НА КОМПОНЕНТЫ ЖИЗНЕННОЙ СТРАТЕГИИ В СРЕДНЕЙ ЗРЕЛОСТИ

В.Е. Купченко

*Омский государственный университет им. Ф.М. Достоевского
(г. Омск, Россия)*

Жизненный путь каждой личности осуществляется в определенных жизненных ситуациях. Для понимания специфики поведения человека необходимо исследование содержания и структуры ситуаций, составляющих жизнь и деятельность человека, опосредующие становление личности и формирование образа «Я». В «Психологическом словаре» А.В. Петровского и М.Г. Ярошевского поведение человека определяется как «взаимодействие личности и среды в определенный момент времени при определенных обстоятельствах» [3, с. 405], что отражает значимость исследования проявления личности в контексте конкретной среды. К. Левин подчеркивает, что поведение и развитие человека обуславливаются, с одной стороны, личностными желаниями, надеждами и представлениями, с другой – ситуацией, в которой он функционирует [2]. Схожее мнение присутствует в разработанной А. Бандурой модели человеческого поведения, включающей взаимодействие внутренних и внешних детерминант [4].

Традиционно в отечественной психологии отношение человека к ситуации, характер взаимодействия и деятельность в ней рассматриваются как отражение устойчивых субъективных предпочтений, ценностей, относительно стабильных личностных качеств. Наиболее часто используемые личностью способы взаимодействия с жизненными ситуациями представляют собой стержневые характеристики личности. С другой стороны, жизнь любого человека – это не статичное, а дина-

мичное явление, и, как следствие, учет личностью условий жизненной ситуации позволяет ей проявлять гибкое и адаптивное поведение.

Жизненные ситуации каждой личности можно оценить по продолжительности, степени их интенсивности силе воздействия на личность, а также по степени их трудности. Р. Лазарус считает, что трудная ситуация всегда характеризуется несоответствием между тем, что человек хочет (сделать, достичь и т. п.), и тем, что он может, оказавшись в данных обстоятельствах и располагая имеющимися у него собственными возможностями. Такое рассогласование препятствует достижению первоначально поставленной цели, что влечет за собой возникновение отрицательных эмоций, которые служат важным индикатором трудности той или иной ситуации для человека [1, с. 186].

При изучении проблемы трудных жизненных ситуаций, на наш взгляд, актуальными вопросами являются изучение восприятия трудной жизненной ситуации, совладания с нею, толерантности личности к данным ситуациям. Данные характеристики напрямую зависят от готовности личности преодолевать жизненные трудности, названную А. Бандурой самоэффективностью. Самоэффективность – это убежденность личности в собственной способности достигать определенные цели [4]. В отличие от эффективности, которая является неким итогом, результатом деятельности личности, самоэффективность представляет собой убеждение, веру личности в способности преодолевать жизненные трудности.

По-нашему мнению, самоэффективность или готовность личности к преодолению трудностей оказывает определяющее влияние на жизненную стратегию личности. То, как человек прогнозирует собственную эффективность, определяет ограничение или расширение видов деятельности, приложение усилий, его настойчивость. Ощущение самоэффективности играет важную роль на пути достижения цели, решения жизненной задачи или проблемы. Согласно социально-когнитивной теории А. Бандуры, люди с высоким уровнем самоэффективности чаще справляются с трудными задачами, чем те, которые стремятся такие задачи избежать [4].

Выборку составили 120 человек средней зрелости (26–55 лет). Средняя зрелость – это этап личностной самореализации в профессиональной, семейной, межличностной сфере и достижения жизненных результатов. Данное исследование мы проводили в два этапа. На первом этапе нами изучены частные и общие компоненты жизненной стратегии благодаря применению методики смысловых ориентаций Д.А. Леонтьева и самоактуализационного теста Э. Шострема,

а также проведения процедуры кластерного анализа с применением метода К-мер. Частными компонентами жизненной стратегии являются жизненные цели, управляемость и целостность жизни, локус контроля-Я, самоуважение и самопринятие, представление о природе человека, ценность самоактуализации, познавательные потребности, гибкость и спонтанность поведения, самостоятельность, креативность, жизненная удовлетворенность. На высшем уровне частные компоненты жизненной стратегии объединяются в четыре общих компонента: когнитивно-оценочный, мотивационно-регулятивный, операциональный и результативный. Благодаря когнитивно-оценочному компоненту жизненной стратегии личность формирует представление о жизни вообще, о самой себе и о других людях. Динамика жизни определяется базовыми жизненными потребностями и ценностями личности, раскрытием внутреннего потенциала, что образует мотивационный компонент жизненной стратегии. Когнитивно-оценочный и мотивационный компонент жизненной стратегии выполняют ориентировочную и направляющую функцию. Но результат жизнедеятельности во многом зависит от развитости регулятивных способностей. Регулятивный компонент жизненной стратегии включает характеристики поведения и личности, благодаря которым личность достигает поставленные жизненные цели – это гибкость личности, спонтанность ее поведения, контактность, самостоятельность и креативность. Жизнедеятельность личности имеет промежуточные и итоговые результаты, что определяет необходимость выделения результативного компонента жизненной стратегии, отражающего субъективное переживание удовлетворенности/неудовлетворенности от жизни в целом и от отдельных ее периодов.

На втором этапе мы эмпирически изучили влияние готовности преодолевать трудности на компоненты жизненной стратегии в средней зрелости, используя шкалу общей самооффективности Р. Шварцера и М. Ерусалема в адаптации В. Ромека и осуществляя процедуру однофакторного дисперсионного анализа. В результате было выявлено, что готовность к преодолению жизненных трудностей в период средней зрелости оказывает влияние на все общие компоненты (когнитивно-оценочный, мотивационный, регулятивный, результативный) и восемь частных компонентов.

В когнитивно-оценочном компоненте жизненной стратегии самооффективность определяет самоотношение личности: чем выше психологическая готовность личности к преодолению жизненных трудностей, тем выше уровень ее самоуважения ($F = 4,041$ при

$p = 0,023$). Субъективное ощущение личности того, что она способна преодолеть жизненные неурядицы, повышает уверенность, веру в себя, в целом способствуя росту уровня самоуважения. Согласно А. Бандуре, высокая самоэффективность, связанная с ожиданием успеха, обычно ведет к положительному результату, повышая самоуважение. Низкая же самоэффективность заранее настраивает человека на неуспех, блокируя его активность либо акцентируя недостатки, в результате определяя действительную неудачу и снижая личностный уровень самоуважения [4].

Выраженность психологической готовности к преодолению жизненных трудностей в период средней зрелости влияет и на мотивационный компонент жизненной стратегии, повышая ценность самоактуализации личности ($F = 6,441$ при $p = 0,003$), определяя ее познавательные потребности ($F = 3,264$ при $p = 0,045$). Уверенность личности в том, что она способна справиться с жизненными трудностями, вызывает ее стремление познать себя и окружающий мир, реализовать свои способности. Та личность, которая, напротив, проявляет неуверенность при преодолении трудностей, ограничивает познание себя и окружающей действительности, возможно, в силу собственного нежелания или боязни.

Кроме того, большая выраженность готовности к преодолению жизненных трудностей проявляется и в поведении, повышая готовность человека к риску ($F = 7,366$ при $p = 0,001$), самостоятельность ($F = 7,579$ при $p = 0,001$), контактность ($F = 6,403$ при $p = 0,003$). Высокая самооценка собственной эффективности повышает готовность личности к неожиданным ситуациям, самостоятельность и общительность личности.

В период средней зрелости выявлено влияние готовности к преодолению жизненных трудностей на удовлетворенность настоящим ($F = 3,622$ при $p = 0,033$) и прошлым ($F = 8,092$ при $p = 0,001$). Таким образом, субъективное переживание прошедшего и настоящего периода жизни личности средней зрелости напрямую определяется выраженностью самоэффективности: чем больше личность убеждена в своей способности справиться с жизненными трудностями, тем она больше проявляет поведенческую активность в собственной жизни, достигая жизненных результатов, позволяющих быть довольным различными периодами собственной жизни.

Таким образом, в период средней зрелости готовность личности к преодолению жизненных трудностей является значимой личностной характеристикой, определяя все компоненты жизненной стратегии.

Литература

1. *Лазарус Р.* Теория стресса и психофизиологические исследования // Эмоциональный стресс. – М., 1970.
2. *Левин К.* Теория поля в социальных науках. – СПб.: Речь, 2000. – 368 с.
3. Психология: словарь / под общ. ред. А.В. Петровского, М.Г. Ярошевского. – М., 1990.
4. *Bandura A.* Self-efficacy: Toward a unifying theory of behavior change // Psychological Review. – 1977. – № 84. – С. 191–215.

ЖИЗНЕННЫЕ СТРАТЕГИИ УСПЕШНОСТИ В СОВРЕМЕННОМ МИРЕ – ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНАЯ МОДЕЛЬ ЖИЗНЕННЫХ ВЫБОРОВ

Ю.Н. Лотоцкая

*Институт психологии им. Г.С. Костюка
Национальной академии педагогических наук Украины
(г. Киев, Украина)*

Самореализация является важной составляющей жизнедеятельности современного человека, мы должны бы «успеть» при жизни много вещей, чтобы быть успешными. Но, если субъект нуждается в ощущении успеха, то объекту необходимо подтверждение от окружения, «внешний» результат. В зависимости от ощущения себя объектом/субъектом мы будем выбирать приемлемую модель личной успешности, ее критерии, выбирать свою «эталонную модель успеха». Следствие этого – поляризация общества вокруг темы успешности: как спор парадигм «в жизни есть место только успешным», и оппонирующее – стремление к успеху ведет в выгоранию, к депрессиям, эмоциональным травмам, не всем же быть успешными».

Проведенный нами анализ психологической литературы показывает, что в настоящее время нет развитой единой психологической теории успешности, вместо этого есть мозаичные, эклектичные фрагменты, не собирающиеся в единую модель, а общество остро нуждается в подобных исследованиях, так как выбор «не своей модели», жизнь не в своей парадигме успешности приводит к плачевным последствиям, тем более огорчительным, что они отсрочены во времени – к 35–42 годам [4; 7]. В свою очередь, проведя масштабное исследование, выделив закономерности и описав теорию жизненной успешности, мы связываем успешность с функционированием ментальных моделей, так как она дает субъекту переживания, чувства, признание успеха и позволяет вы-

строить собственную поведенческую и умственную модель жизнедеятельности, что приведет к ожидаемым результатам.

Работая над нашим исследованием «Психология жизненной успешности», мы столкнулись с проблемой самоопределения, осознания человеком собственной ментальной модели, так как сформировать проект изменений, трансформаций мы должны на реальной психологической модели жизнедеятельности, которая управляет поведением индивида сегодня. Целью нашей дальнейшей работы стала методика, с помощью которой можно будет сознательно управлять собственной ментальной моделью жизненного успеха. Мы разработали методику исследования собственной модели, через осознание существующих когнитивных моделей, которые отвечают за формирование модели поведения, и приводят (или не приводят) к успешности. Данную модель мы назвали «Интеллектуальная модель жизненных выборов» (ИМЖВ). Нами разработано также определение успешности – это деятельность, которая сопровождается определенным состоянием, она направлена вовне или внутрь, и приводит субъект деятельности к желаемому результату (успеху), который проверяется объективно или субъективно, с прогнозируемыми или допустимыми издержками и на желаемый срок, с возможностью выделить модель деятельности, которая приводит к успешным итогам и повторить ее. Однако успех и неуспех осознаются и переживаются человеком не в каждой, а лишь в значимой для него сфере.

Комплексная десятифакторная ИМЖВ оказалась полезной для осознания собственной ментальной модели, ее «белых» пятен, с перечнем возможностей для изменений и блокираторами – полями «комплексов». То есть сама методика является психокорректирующим средством из-за высокого рефлексивного влияния, осознание собственного жизненного сценария и аспектов, которые делают его не таким успешным, как хотелось бы человеку. Данная методика исследования будет полезной для психологов, тренеров СПТ-направленности, бизнес-тренеров и педагогов [2; 5].

Кратко презентуем модель ИМВЖ:

1. «Финансовая карта». Акцентирует внимание на осознании собственной финансовой ментальной модели, привычных выборах в данной сфере (динамика и уровень). Человек познает собственную финансовую модель через осознание паттернов поведения в зарабатывании, управлении доходами, расходами, бессознательно разрешенной финансовой динамике. Разрешение базируется на интегрированных эталонных моделях и решениях, которые человек сделал в детском и подростковом возрасте, когда формируется эталонная финансовая модель.

2. «Коммуникативная карта». Позволяет определить эффективность коммуникационных компетенций, результатом которых является способность к установлению, сохранению и развитию конструктивных, развивающих отношений, баланс результативных контактов и фрустрирующих, регрессивных, причину таких отношений. Это позволяет изменить когнитивную и поведенческую модель, повышает психологическую готовность к обучению, трансформациям и ответственность за построение коммуникаций

3. Сценарная карта «Жизненный багаж». Дает возможность осознания собственного комплексного профиля, поведенческих паттернов, копинг-стратегий, запретов и нерезультативных мыслительно-поведенческих циклов, основанных на психотравмирующем и не отрефлектированном опыте. По нашей статистике негативно-окрашенные, травмирующие «сцены» имеют более высокий эмоциональный вес, по сравнению с положительными. Карта объединяет когнитивные, эмоциональные и поведенческие стратегии, которые человек использует в повседневной жизни. Осознание своей карты психотравм и своих стратегий и понимание, что этим можно управлять, придает человеку психологический ресурс, улучшает качество жизни [1; 4; 7].

4. «Семейные роли». Роли человека, усвоенные в семье, очевидно, сильно влияют на жизненные выборы, поэтому важным является осознание их. Для определения семейной карты мы используем теорию А. Адлера и собственные разработки, где важны порядок рождения, родственные (семейные), так называемые «первые сцены» и поведенческий семейный профиль аналогичного и противоположного пола [1; 6].

5. «Возрастная модель». Жизненная модель успешности человека связана с возрастными аспектами, по нашим исследованиям, более 60 % респондентов отмечают возраст как вехи, как координаты жизни: «успех приходит с 30 до 40 лет»; «в 20–30 лет успехом является выполнение “обязательной жизненной программы” – выбрать профессию, создать семью, финансово обеспечить ее». Данная карта, в процессе осознания, дает возможность создать карту развития и достижений, дает понимание задач каждого периода, оценочные критерии самопроверки, информацию о причинах психологически сложных периодов жизни и рекомендации по улучшению самоощущения в любом возрасте. В этой карте, как ни в какой другой, сильно работают нормы, которые трактуются человеком как эталоны [3; 6].

6. «Карта здоровья». Объединяет биолого-физиологические принципы успешности и осознание подходящих методов воздействия

для улучшения ситуации в сфере собственного здоровья. Образ жизни, культура сна, питания, потребления воды и физической активности, поддержание здоровья и профилактика заболеваний часто осознаются взрослым человеком не по своему поведению, а, скорее, по своим представлениям о том, что правильно. По нашему исследованию, люди считают, что ведут тот образ жизни, который «правильный», не рефлексируя о реальном рисунке поведения.

7. «Гендерная карта». Человеку важна самоидентификация с собственным полом, возможность построить свой гендерный профиль по формуле индивидуального сочетания маскулинности. Гендерная идентификация, как и последующие выборы партнера, составляют важную область жизненной реализации. К сожалению, данная карта является проблемной у многих интеллектуально и социально развитых взрослых, как и предыдущая.

8. «Мотивационно-ценностная карта». Если сказать метафорой, то люди руководствуются или своими ценностями (что, по результатам исследования, более успешно) или нормами (что часто приводит к сложностям на определенных этапах), и именно эти конструкты являются основой для мотивирующих к деятельности импульсов. Мы используем метод, предложенный Н. Хомски, а именно, его мотивационные метапрограммы, которые с высокой вероятностью позволяют прогнозировать собственное поведение в различных контекстах: рабочем, личностном и т. д. Осознание собственных реальных ценностей дает возможность строить жизнь с их учетом, и, по результатам наших фокусных групп, уменьшает количество жизненных ошибок и повышает психологическое качество жизни.

9. «Эмоциональная карта». Эмоции, состояния и чувства человека являются важной составляющей жизнедеятельности, сигнализируют о благоприятном и неблагоприятном состоянии индивида. Успешностью в этом контексте мы считаем ресурсное состояние, которое позволяет поддерживать жизненную активность на желаемом уровне, иметь конструктивный настрой, который делает жизнь лучше, т. е. речь идет о субъективной положительной оценке собственной жизни и присутствии фоновых эмоций, которые позволяют индивиду развиваться, наслаждаться своими выборами или рефлексировать и изменять их.

10. Карта социальной реализации. Типы выборов собственной профессиональной реализации важны для успешной социализации личности, модель профессиональных выборов позволяет ознакомиться с собственными разрешениями по профессиональной деятельности, «любимой» бессознательной моделью карьерного роста, с преобла-

дающими типами ошибок. Мы руководствуемся теорией множественного интеллекта Г. Гарднера и также проверяем с респондентами «карту талантов» в проценте реализации. Другим важным критерием данной сферы является анализ собственной профессиональной деятельности: выбор, проверка, разрешения изменений, привычные поведенческие модели завоевания и удержания позиций, развития и решения сложных профессиональных ситуаций.

Интегрирующая часть умственной модели жизненных выборов получила название «сцена». Данная часть ИМЖВ позволяет осознать репрезентативную часть собственной ментальной модели, которую чаще всего мы «носим» в социуме. Именно эту часть человек чаще всего называет собственной жизненной моделью. Псевдомодель человека состоит из неэффективных более эталонов, это собирательная декларативная часть ментальной модели взрослого, «любимое кладбище эталонов», по которым «делается жизнь». Важно, чтобы часть результативных моделей была в процентном отношении больше части неадаптивных, нерезультативных. Конструктивная, результативная и адаптивная ИМЖВ называется нами успешной, в противном случае речь идет о псевдомодели. Элементы ИМЖВ (с 1-го по 10-й) исходят из пятифакторной модели успеха Ю. Лотоцкой (ранее – Ильиной) [3].

Мы не сразу вышли на десятифакторную модель, в ходе исследования мы выделили иерархию и типы связей, привычные конфликты и способы коррекции, о чем информируем коллег и других заинтересованных в наших сообществах в социальных сетях (Facebook, Одноклассники). Также нами был создан научно-популярный видеоблог проекта (<http://www.youtube.com/user/Yunonallina>), который регулярно пополняется, проводятся открытые школы успешности.

Итак, мы можем зафиксировать, что наше теоретическое обоснование феномена понятия «успех» является значимой практической задачей, смоделированное нами толкование термина «успех» и предложенные критерии, интеллектуальная модель жизненных выборов являются базой для дальнейшей научно-исследовательской работы, на системной базе которой мы планируем выделить комплексную теорию жизненной успешности взрослого человека и наполнить ее методиками и инструментами влияния, что, ожидаемо, приведет к повышению психологического качества жизни взрослых.

Литература

1. Адлер А. Понять природу человека. – СПб.: Академический проект, 1997. – 256 с.

2. *Львіна Ю.М.* СМД-тренінг по трансформації ментальних (розумових) моделей дорослих: методичний посібник для проведення тренінгу «Управління змінами». – Київ: ЦТІ, 2007. – 80 с.
3. *Львіна Ю.М.* Психологічна модель успішності у кризові періоди суспільства // Успішність особистості: потенціал та обмеження // Тези доповідей міжнародної науково-практичної конференції (Київ, 18 березня 2010 р.) / за ред. М.Л. Смульсон, М.Л. Зінченко. – Київ, 2010. – С. 102–105.
4. *Львіна Ю.М.* Результати роботи проекту «Психологія життєвої успішності» у віртуальному середовищі // Тези Міжнародної Інтернет-конференції «Сучасні дослідження когнітивної психології» (ІСРАСР – 2012). – URL: <http://pim.ua.edu.ua/internetkonferencii/iicracp2012/44-osobistist-u-virtualnomu-prostoru-personality-in-virtual-reality?start=4>.
5. *Лотоцька (Львіна) Ю.М.* Чинники впливу віртуального середовища на розвиток інтелектуальних компетенцій особистості // Тези доповідей Міжнародної науково-практичної Інтернет-конференції «Віртуальний освітній простір: психологічні проблеми» (Психологія нового тисячоліття). – URL: http://www.psy-science.com.ua/Konferenciya_2012_05_28.htm.
6. *Лотоцька Ю.Н.* Психологія успеха. Логика невдачі. Прості шаги к переменах» // Блог Живого Журналу. – URL: <http://pocherk10.livejournal.com>.
7. *Lototska (Ilina) I.* Result of scientific research: «Psychology of success» // Abstracts of the XXX International congress of psychology. – Cape Town, 2012 – P. 600.

**МУЖСКАЯ АВТОБИОГРАФИЯ:
ИНДИВИДУАЛЬНОЕ, СУБЪЕКТНОЕ, И ОБЩЕЕ, НОРМАТИВНОЕ¹**

Н.К. Радина

*Национальный исследовательский университет «Высшая Школа Экономики»
(г. Нижний Новгород, Россия);*

*Институт этнологии и антропологии РАН им. Н.Н. Миклухо-Маклая
(г. Москва, Россия)*

Гендерные исследования в российской психологии – при всей востребованности практикой – набирают высоту осторожно и постепенно, требуя значительного времени на разбег. Методологические дискуссии, которые у коллег за рубежом состоялись в конце XX века, в российских психологических гендерных исследованиях только разворачиваются. Принципиальное противостояние – между теми психоло-

¹ Исследование осуществлено в рамках Программы «Научный фонд НИУ ВШЭ» в 2013–2014 гг. и является частью проекта № 12-01-0203.

гами-исследователями, которые пытаются новую методологическую канву гендерных исследований «прочитать» посредством привычного биологического понятия «пол» (например, на основе устаревшей концепции о психологической андрогинии), и теми, кто принимает социально-конструктивистское содержание понятия «гендер» [2; 6].

Согласно социально-конструктивистскому пониманию, гендерная специфика личности в поведении, эмоциональных проявлениях, когнитивных стереотипах и т. п. формируется, «тренируется» социумом на основе первичной категоризации обществом индивида как мужчины или женщины. С точки зрения социальных психологов, «гендер» на индивидуальном уровне рождается при столкновении требований гендерной социализации и субъектности социализирующейся личности, т. е. человек может принимать – полностью или частично – гендерные нормы общества, в котором он живет, хотя может им сопротивляться. Существующие исследования в социальных науках свидетельствуют о том, что «нормативность» в воспроизводстве «гендера» является основополагающей, а трансформация гендерных норм, как правило, бывает вынужденной и обусловлена стремлением личности приспособиться, адаптироваться к изменившимся социальным условиям [7].

Более «креативной» группой относительно гендерных трансформаций традиционно считают женскую гендерную группу, а мужскую гендерную социализацию определяют как более жесткую и не способствующую творчеству и изменениям [3].

В социальной психологии часто используются социологические понятия, конструкции, открытия, следовательно, при психологическом анализе гендерной социализации следует принять классическое социологическое разделение социального пространства на публичное (преимущественно «мужское») и приватное (преимущественно «женское»), что обусловлено ролевыми доминантами мужчин и женщин в обществе. В этом контексте социализирующийся мужчина выступает как осваивающий роли и функции публичного пространства (профессионал, лидер, воин и т. п.), а женщина – роли приватного, семейного пространства (мать, сестра, жена, ухаживающая за немощными, кормилица, няня и т. п.).

С психологических же позиций возможно усомниться, что сами люди так однозначно определяют себя в контексте функционирования в социуме, предположив, что ориентация на социальные нормы у индивида может доминировать, но не определять полностью конструирование жизненного пути.

Для проверки данной гипотезы на мужской выборке было проведено биографическое интервьюирование в 18 семьях, где в одной семье, совместно, проживают дед, отец и внук, т. е. три поколения мужчин (всего 54 интервью, методика «Линия Жизни» А. Кроника) [4]. Результаты представляемого исследования были сопоставлены с исследованиями, проведенными ранее и включавшими интервьюирование семей, где совместно проживают три поколения женщин – бабушка, мать и внучка [5]. Материалом исследования выступили тексты интервью, инструмент анализа – объективная герменевтика [8], а также психоаналитическая герменевтика А. Адлера [1].

Проведенное исследование показало следующее.

1. Поколение «дедов», представляя свою жизнь в рассказе, весьма традиционно расставляет акценты на учебе и работе. Если учесть, что возраст интервьюируемых колебался от 65 до 82 (более 60 лет, согласно статистике, составляет продолжительность жизни, как правило, образованных мужчин без вредных привычек), не удивительно, что интервьюируемые подробно поясняли, где они учились, какую квалификацию приобрели, куда переводились в процессе обучения. События жизни, связанные с образованием, составили костяк их жизненных историй (более 20 % от общего объема всех событий жизненной истории). События на рабочем месте, воспоминания о новом, а также события, раскрывающие «сферу Я», чуть менее значимы, но также очевидно заметны в общем рассказе пожилых мужчин о жизни.

Важно подчеркнуть, что пожилые мужчины достаточно часто включают в рассказ о своей жизни воспоминания о болезнях, смертях, проступках, преступлениях, проблематизируя социальные границы, регламентирующие переживание боли или моральные границы: «С 1938 года мы жили всей семьей с бабушкой Агафьей в деревне. Отца забрали на войну, когда я был еще маленький, я этого не помню. В 1942 году отца убили под Витебском. После войны были и голод, и бедность. Я сначала учился в деревенской школе, а потом поехал в город поступать в радиотехникум. Денег на проезд не было, добирался на поручнях поезда» (В.К., 78 лет, образование – высшее).

В отличие от женщин, мужчины не уделяли должного внимания рассказу об отношениях между собой и своими близкими, однако в ткань их жизненной истории оказались тесно включенными события жизни их детей (около пятой части всех воспоминаний): «Вернулся с фронта – и горе, и радость, и грусть, и тоска. Из 6 братьев нас вернулось только двое. Пришел – женился, устроился на работу. Родился сын. Это было счастливое время» (Ф.М., 82 года, образование – техникум).

В качестве «Значимых» (методика А. Кроника предполагает как идентификацию наиболее важных жизненных событий, так и указание на наиболее значимых людей) в своей жизни пожилые мужчины наиболее часто называют жену (более пятой части всего упоминания «значимых»), в то время как друзья занимают около десятой части всего списка.

2. Поколение «отцов» в сравнении с поколением «дедов» как бы теряет интерес к работе (существенно уменьшается объем событий, связанных с работой в жизненной истории), в то время как все остальные ключевые тематические блоки остаются без принципиальных изменений (учеба, «сфера Я», новые впечатления, события из жизни детей). Новой темой у зрелых мужчин (возраст – от 30 до 55 лет) оказалась – «материальное», рассказы о покупке имущества (трактора, автомобиля и т. п.) или о строительстве гаража, дома и т. п.: «После армии – женился, купили сад, сразу родился сын. Стали строить дачу. На дачу надо было ездить. Сначала купили два мотоцикла, потом машину» (Н.Б., 47 лет, образование – среднее).

В качестве «Значимых» по-прежнему лидирует жена, но также значимы родители и друзья.

3. Поколение «внуков» очень похоже на поколение «внучек» (доминирование событий из учебной жизни и страсть к новым впечатлениям) с той разницей, что для внучек значимы события, связанные с отношениями, общением, а внуки редко упоминают в своих историях жизни «особенные отношения» с друзьями и т. п. «Значимыми» внуки считают родителей, друзей и учителей (тренеров).

Насколько ожидаемыми оказались данные результаты и что особенного выяснилось при сопоставлении мужских и женских автобиографий, а также автобиографий различных возрастных когорт? Достаточно предсказуемой оказалась ориентация на работу и «сферу Я» у мужчин из поколения «дедов». Установки общества на освоение публичного пространства для мужчин (в первую очередь – на освоение профессии), задающие направление социального движения мальчикам, должны были оказаться отрефлексируемыми и проговоренными, вставленными в историю своей жизни.

Также предсказуемыми можно считать акценты на обучение и рефлексии нарушений, проблем, трудностей и т. п. Поскольку интервьюирование проходили преимущественно мужчины с высшим образованием (как в поколении дедов, так и в поколении отцов), вероятно, «образовательный вектор» в большей степени, чем профессиональный, отражал их интенцию на публичное пространство в рамках жиз-

ненной истории. Что же касается нарушения правил и наказания за это (а также травмы и болезни) в мужских воспоминаниях, то они, согласно А. Адлеру, проблематизируют необходимость сохранения норм и правил в настоящем, проблематизируют безопасность, которая в контексте мужской социализации постоянно подвергается испытаниям извне.

К непредсказуемым результатам исследования можно отнести обнаружение падения интереса к профессиональной сфере у поколения «отцов» в сравнении с «дедами» при сохранении в целом интереса к прохождению образовательных ступеней. Также неожиданным оказался интерес к событиям жизни детей, готовность включать события жизни детей и внуков в канву значимых событий жизни.

Данные факты наиболее вероятно объясняются тем, что активная трудовая жизнь поколения «отцов» пришлось на испытания 1990-х годов, когда профессиональная карьера многих мужчин в России, особенно в нестоличных городах с разрушенным промышленным производством, оказалась под угрозой или вообще не сложилась. Вынужденное сопротивление обстоятельствам, необходимость работать и зарабатывать независимо от профессии и желания или собственных планов на карьеру, вытеснило профессию из области «значимых событий». Жизненные истории мужчин наполнили события, связанные с «мужским мастерством» (строительство, ремонт и т. п.) и «миром мужских предметов» (покупка автомобиля, трактора, мотоцикла и т. п.).

Ориентация на жизнь детей (особенно это касается мужчин без определенной и яркой профессиональной карьеры), на бытие отцом и особенно дедом настолько велика, что заставляет переоценить отношения между мужчинами и их детьми, по крайней мере в тех семьях, где мужчины присутствуют и занимаются воспитанием своих детей.

Если же учесть высокую значимость «жен» в историях как пожилых мужчин, так и мужчин средней взрослости, необходимо переоценить и однозначную трактовку «мужской жизни» как ориентированную на внесемейный, внешний социум (на войну, профессию и т. п.).

Действительно, в историях жизни женщин более отражен классический социологический взгляд на «женское» как экспрессивное (существенной является доля событий из сферы межличностных отношений), а «мужское» как инструментальное. Тем не менее, субъективное, субъектное (психологическое – не социологическое), творческое проживание и переживание «социальных норм» создает новые пространства, где гендерные стереотипы разрушаются сами собой

только потому, что они мешают реализации обычной человеческой жизни.

Литература

1. *Адлер А.* Практика и теория индивидуальной психологии. – М.: Прогресс, 1995.
2. *Клецина И.С.* Гендерная проблематика в публикациях журналов «Вопросы психологии» и «Психологический журнал» // Вопросы психологии. – 2012. – № 1. – С. 83–91.
3. *Кон И.С.* История и теория мужских исследований // Гендерный калейдоскоп: курс лекций / под общ. ред. М.М. Малышевой. – М., 2002. – С. 188–242.
4. *Кроник А.А., Кроник Е.А.* В главных ролях: вы, мы, он, ты, я. – М.: Мысль, 1989.
5. *Радина Н.К.* Жизненные метафоры женщин как объект практического психоанализа // Журнал практического психолога. – 2006. – № 1. – С. 135–142.
6. *Радина Н.К.* Гендерные исследования в социальной психологии. Социальная психология гендерных исследований // Социальная психология и общество. – 2012. – № 3. – С. 36–47.
7. *Радина Н.К., Никитина А.А.* Возможное влияние женщин как гендерной группы на трансформации мужской идентичности // Женщина в российском обществе. – 2011. – № 2. – С. 78–87.
8. *Tischer S.* Objective Hermeneutics in Tischer // Methods of text and discourse analysis. Reprint. – London [u.a.]: Sage Publ., 2003. – P. 198–212.

ВЕДУЩИЕ КОПИНГ-СТРАТЕГИИ И ВРЕМЕННАЯ ОРИЕНТАЦИЯ ПОДРОСТКОВ РАЗНЫХ СОЦИАЛЬНЫХ ГРУПП

Ю.Б. Шлыкова

Кубанский государственный университет

(г. Краснодар, Россия)

В современной психологии и педагогике накоплено большое количество фактов, свидетельствующих о влиянии социального окружения, в частности семьи, на становление личности в подростковом возрасте. Однако далеко не все из имеющихся данных позволяют повысить эффективность работы с подростками. Особенно это касается подростков из так называемых неблагополучных семей.

На подростковый возраст и приходится становление представлений о своей жизни, о своей целостности во времени. Эти представления определяют идентичность личности, ее целостность, гармонич-

ность. Эти представления социальны по своей природе – они закладываются в семье и семейными установками определяются.

В современном обществе социально-экономическая расслоенность является очевидной. Этот факт не может не отразиться в поведении такой мощной социальной группы как подростковое сообщество. В нашем исследовании мы решили обратиться к изучению связи отношения подростков к своему жизненному пути с социально-экономическим статусом их семьи.

Целью исследования стало выявление и описание особенностей ведущих копинг-стратегий и временной ориентации у подростков разных социальных групп. Для реализации исследования использовались копинг-тест Р. Лазаруса и С. Фолкмана, адаптированный Т.Л. Крюковой, Е.В. Куфтяк, М.С. Замышляевой, и опросник временной перспективы личности Ф. Зимбардо в адаптации А. Сырцовой, Е.Т. Соколовой, О.В. Митиной.

В исследовании приняли участие 45 подростков 15–16 лет. Подростки были изначально разделены на две группы:

1) подростки из полных, материально обеспеченных семей, обучающиеся в гимназиях г. Краснодара – 24 человека;

2) подростки из неблагополучных семей, включенные в индивидуальные и групповые формы консультирования в специализированном центре для детей и подростков из неблагополучных семей – 21 человек.

Полученные результаты сравнивались между группами. Статистически значимые различия определялись с помощью Q-критерия Розенбаума.

Первым в нашем исследовании реализовывалось изучение временной ориентации подростков, так как именно временная ориентация отражает общий стиль взаимодействия человека с временем своей жизни, ведущие поведенческие стратегии и смысловые установки.

В 1-й группе – благополучных, материально обеспеченных подростков – преобладающими являются ориентации на гедонистическое настоящее и позитивное прошлое. Для этих людей характерна положительная оценка своего прошлого, детского опыта. Они часто вспоминают свое прошлое, указывая на свою благополучность. В настоящем для них свойственен потребительский тип поведения. Им нравится жить сегодняшним днем, получать удовольствие от жизни, не сильно задумываясь о будущем. Направленность на будущее еще выражена слабо, но это является нормальным для подростков 15–16 лет. Для них процесс личностного самоопределения еще

только начинается и носит скорее стереотипный, социально навязываемый характер.

У подростков 2-й группы – воспитывающихся в неблагополучных условиях – явно преобладают другие типы временной ориентации. Наиболее выраженными в данной группе оказались ориентации фаталистического настоящего и негативного прошлого.

Следует отметить, что в 1-й группе две преобладающие стратегии выражены в равной степени, т. е. обе стратегии преобладают у одного человека одновременно – и это особенность всей группы. Во 2-й группе две выраженные стратегии дифференцированы. У отдельного подростка преобладает либо негативное прошлое, либо фаталистическое настоящее. Корреляции между этими стратегиями нет.

Таким образом, для подростков 2-й группы характерны две стратегии поведения: в первом случае – негативная оценка собственного прошлого опыта, акцентирование внимания на сложной жизненной ситуации, плохих условиях жизни, негативных эмоциях и т. п.; во втором случае – переживание собственной жизни как предрешенной, отсутствие уверенности в собственных возможностях, пассивность в принятии жизненно важных решений. Наиболее слабо в данной группе представлены ориентации на позитивное прошлое и будущее.

После анализа особенностей отношения к времени жизни, мы анализировали ведущие поведенческие стратегии подростков. Мы выявили выраженные различия в использовании стратегий поведения в жизненных ситуациях у подростков разных исследуемых групп.

Для 1-й группы наиболее характерными являются стратегии поиска социальной поддержки, планирования решения проблемы, положительной переоценки и конфронтации. Для подростков из обеспеченных семей очень важна поддержка социума, причем это далеко не всегда поддержка семьи, чаще это поиск поддержки и принятия группой ровесников. Для них оказывается очень важным быть включенными в группу. Также для них характерны абстрактные ситуации решения возникающих жизненных сложностей. Они очень часто предпочитают долго переживать проблему, размышлять над ней, не проявляя реальной активности, направленной на разрешение сложившейся ситуации.

Для многих подростков 1-й группы свойственно переоценивать собственные возможности, достижения. Это характеристика возраста и является нормальной для подростков старшей группы. Они считают себя лучше и перспективнее своих менее успешных сверстников.

Показатель выраженности конфронтационного копинга свидетельствует о наличии еще одной возрастной особенности – агрессив-

ности и готовности к риску. Подросткам 1-й группы не сложно подключать агрессивное поведение во взаимодействии с другими людьми, но они чаще используют агрессию как настойчивость в достижении цели и прямолинейность. Редко эта агрессивность выражается в прямой физической агрессии. Мы связываем это с уверенностью в себе, а не с эмоциональностью этих подростков.

Во 2-й группе выраженной общегрупповой стратегией конфронтация: для подростков из неблагополучных семей единственно приемлемым оказалось противостояние окружению практически в каждой жизненной ситуации. Эти подростки изначально настроены на противоборство с внешним миром и другие стратегии либо им неизвестны, либо ими не принимаются.

Таким образом, можно говорить о том, что подростки из благополучных семей имеют несколько ведущих стратегий поведения, что делает их более гибкими в ситуации взаимодействия, чем подростков из семей неблагополучных, имеющих единственную преобладающую стратегию.

Также отметим несколько возрастных особенностей, не показавших связь с социальным положением подростка:

- все подростки редко используют избегающие стратегии (избегание и дистанцирование), т. е. имеют явную направленность на взаимодействие с окружающим миром, различается лишь характер этого взаимодействия;

- все подростки имеют низкую готовность нести ответственность за события собственной жизни и слабо выраженный самоконтроль – этот факт позволяет надеяться, что, перейдя на более старшие возрастные этапы, эти подростки смогут переоценить и свои возможности в жизни, и свой прошлый опыт, обрести субъектность во взаимодействии с миром.

Проведенное исследование продемонстрировало глубину проблемы и необходимость ее более детального изучения. Полученные результаты могут быть использованы в консультационной работе с подростками и их семьями.

5. ПОВЕДЕНИЕ ЛИЧНОСТИ И ЕЕ РЕСУРСЫ В ТРУДНЫХ ЖИЗНЕННЫХ СИТУАЦИЯХ

СУБЪЕКТИВНОЕ ЭКОНОМИЧЕСКОЕ БЛАГОПОЛУЧИЕ И ОТНОШЕНИЕ К ДЕНЬГАМ В РАЗНЫХ ВОЗРАСТНЫХ ГРУППАХ

Н.В. Азарёнок

*Белорусский государственный педагогический университет им. М. Танка
(г. Минск, Белоруссия)*

Мировой экономический кризис показал существенный вклад психологических факторов в его возникновение и последствия. Человек вопреки теории экономической полезности (рациональности) демонстрирует своё иррациональное поведение, прежде всего в сфере финансов. Результаты такого иррационального поведения нередко опасны как для отдельного индивида, так и для общества в целом. По мнению многих исследователей (А. Фернам, А.Б. Фенько, О.С. Дейнека и др.), люди часто управляют деньгами вопреки всем экономическим аксиомам, ошибаются в силу незнания экономических законов, действуя себе в ущерб. Деньги наделяются людьми собственной ценностью, зачастую занимающей ведущее место в иерархии ценностей человека.

По мнению М.Ю. Семёнова, отношения к деньгам – это компонент целостной системы отношений личности, отражающий ее индивидуальный, субъективно-оценочный, избирательный подход к деньгам как объекту действительности и представляющий собой интериоризированный опыт обращения с деньгами и взаимодействия с другими людьми по поводу денег в специфической социокультурной ситуации.

Поиск психологических индикаторов социальных изменений, возможность фиксации наиболее важных субъективных тенденций развития, полезности для анализа и практического применения обусловили актуальность феномена субъективного экономического благополучия (СЭБ).

В зарубежной и отечественной науке обратили внимание на проблему субъективного экономического благополучия в связи с развитием парадигмы измерения качества жизни в современном мире.

Качество жизни – это интегральная категория, характеризующая степень удовлетворения всего комплекса жизненных потребностей (материальных и духовных) на уровне общества и отдельного индивида, с учетом существующих на данный момент ресурсных возможностей страны.

Т.В. Фоломеева и И.И. Серёгина указывают на то, что качество жизни может быть оценено объективно (как степень удовлетворения нормативных потребностей, соответствия определённым критериям) или субъективно (через личные оценки и мнения самих субъектов). Также авторы отмечают существование в современной науке третьего подхода к изучению качества жизни – объективно-субъективного, интегрирующего как объективные (статистические) показатели, так и субъективные (качественные).

Согласно Е.А. Углановой, *качество жизни* включает: качество природной среды – живой и неживой природы; качество социальной среды – экологической и экономической подсистемы; субъективное качество жизни, включая компоненты «счастье» и «удовлетворённость жизнью», а также субъективное экономическое и экологическое благополучие [2].

Таким образом, субъективное экономическое благополучие выступает подструктурой субъективного качества жизни и в то же время, как отмечает В.А. Хашенко, является самостоятельным фактором его детерминации [3].

В.А. Хашенко и А.В. Баранова, говоря об экономическом благополучии, отмечают следующее: «Важность выделения этого компонента как наиболее важного и актуального связана с современным состоянием жизни, доминированием материальных потребностей и интересов большинства населения». И далее там же «...наличие субъективно воспринимаемого экономического благополучия связывается с понятием общего успеха в жизни и самореализации в ней» [1, с. 518].

В аппарат психологической науки термин «субъективное экономическое благополучие» вошел благодаря работам Струмвелл и Кэмпбел. Субъективное экономическое благополучие определялось как результат социального сравнения фактического статуса человека с его притязаниями, потребностями и восприятием собственного положения (Струмвелл) или с финансовой ситуацией у референтных лиц (Кэмпбел).

Согласно В.А. Хашенко, *субъективное экономическое благополучие* определяется как интегральный психологический показатель жизни человека, выражающий его отношение к своему актуальному и

будущему материальному благосостоянию. Феномен субъективного экономического благополучия связан не только с потребностями человека и их реализацией, но и с самооценкой собственных ресурсов экономических достижений. В первую очередь с верой в способность к экономическим достижениям, со способностью контролировать материальные аспекты своей жизни и управлять финансами, а также с экономическими притязаниями личности. СЭБ также отражает позитивность или негативность мыслей и ожиданий индивида относительно своего экономического будущего, переживания удовлетворения полнотой своего достатка или, наоборот, проявления недовольства, беспокойства и тревоги за его стабильность, нужду в материальных средствах [3].

Таким образом, субъективное экономическое благополучие основывается на целостной системе отношений человека к различным аспектам своей собственной экономической ситуации (к доходу, сбережениям, имуществу, работе, жилью, условиям отдыха). Данные отношения опосредованы системой ценностей и целей человека, принятых им индивидуальных стандартов благосостояния, а также самооценкой себя как экономического субъекта.

Сравнительный анализ возрастных периодизаций в отношении молодости и среднего возраста показывает, что молодость (ранняя зрелость) рассматривается как возраст: от 20 до 40 лет (Г. Крайг); с 16–20 лет до 25–30 лет (Ш. Бюлер); от 20 до 25 лет (Э. Эриксон); от 20 до 34 лет (Ф. Котлер). Все авторы отмечают нижнюю границу молодости (ранней зрелости) на хронологической отметке в 20 лет. Верхняя граница молодости большинством авторов определяется в промежутке от 30 до 40 лет. Средний возраст (средняя зрелость) рассматривается в диапазоне от 40 до 60 лет (Г. Крайг); с 25–30 до 45–50 лет (Ш. Бюлер); с 26 до 64 лет (Э. Эриксон); с 35 до 49 лет (Ф. Котлер). Выделение возрастных периодов взрослых людей зависит от оснований, на которых строятся классификации определённых теоретиков: Г. Крайг использует контекстный (комплексный) подход, Ш. Бюлер – событийный, Э. Эриксон – психосоциальный. Отдельно следует отметить экономический (маркетинговый) подход (Ф. Котлер), в основе которого заложены особенности потребления людьми определённых товаров и услуг.

В данной работе, говоря о молодости и среднем возрасте, мы определяем границы молодости в диапазоне от 20 до 34 лет, границы среднего возраста – в диапазоне от 35 до 49 лет, что соответствует периодизации, принятой в маркетинге.

На период молодости и среднего возраста приходится «пик» профессиональных достижений, интегрируются многообразные связи и отношения с другими людьми, накапливаются постоянные материальные средства. На их долю приходится значительная часть потребления товаров и услуг. Молодые люди главным образом направлены на реализацию ценностей самовыражения и саморазвития, люди среднего возраста – на реализацию ценностей осмысленности бытия.

С материальным благополучием в обеих возрастных группах связывается возможность реализации во всех сферах жизнедеятельности, особенно в сфере семейных отношений: основа семейного благополучия – стабильное устойчивое материальное положение.

Согласно результатам исследования, проведенного в рамках дипломного проекта на кафедре социальной психологии Белорусского государственного педагогического университета им. Максима Танка, деньги являются очень значимым аспектом жизнедеятельности как для молодёжи, так и для людей зрелого возраста. Возрастные различия в отношении к деньгам между молодёжью и людьми зрелого возраста проявляются в беспокойстве и раздражении последних при ответе на вопросы, связанные с их личными деньгами. Люди зрелого возраста чаще стремятся придерживаться нравственных норм в связи с деньгами (верность, воспитанность и т. п.), при наличии денег чаще делают что-либо для других. Молодые люди больше склонны получать что-либо (брать), чем отдавать (проявление заботы). Молодёжь чаще имеет вполне конкретные цели, реализуемые благодаря деньгам, чем люди среднего возраста.

Определились гендерные различия в отношении к деньгам. Мужчины, в отличие от женщин, не любят брать деньги в займы, скрупулезнее ведут учёт своих расходов и доходов, но при этом чаще оставляют мелкую сдачу продавцу. Мужчины более склонны презирать деньги, а также их обладателей. Мужчины чаще женщин играют в лотереи. Возможно, в основе такого денежного поведения – склонность мужчин к азарту и тяга к быстрому обогащению.

Женщины, в отличие от мужчин, в большей степени убеждены в том, что деньги могут решить все их проблемы, и чувствуют себя более свободными, когда у них есть деньги. Женщины чаще тратят деньги на себя, когда находятся в плохом настроении и делают это с большим удовольствием. Они склонны раскладывать деньги в кошельке аккуратно и по достоинству.

Все категории опрошенных (имеющие разный уровень СЭБ, возраст и пол) считают приоритетной ценностью обогащения талант и

способности человека. Другими важными способами обогащения, по мнению респондентов, являются «желание, амбиции», «везение, удача», «нужные связи, друзья» и «трудолюбие, усердие». Менее важны «риск, авантюра», «образование», «терпение, бережливость». Наименее важные способы обогащения – «жадность, скупость» и «нечестность, непорядочность».

Общим для опрошенных с низким, средним и высоким уровнем СЭБ является негативная реакция на ситуацию нехватки денег, проявляющаяся в негативных состояниях и переживаниях. Однако значительная часть опрошенных описывают данную ситуацию неэмоционально, т. е. для одних респондентов деньги являются более эмоционально значимым объектом, чем для других.

Испытуемые с разным уровнем субъективного экономического благополучия отличаются своим отношением к деньгам.

Для опрошенных с низким уровнем СЭБ характерно представление о зависимости величины заработка от собственных усилий и способностей. Недостаточное количество денег мешает таким респондентам жить в соответствии с некоторым относительным (по их представлениям) уровнем жизни (нормой). Для респондентов с низким уровнем СЭБ деньги прежде всего выступают в качестве средства поддержания жизни, а также средства для приобретения конкретных вещей. Им труднее принимать решения о трате денег, независимо от их суммы, в сравнении с опрошенными, которые обладают высоким уровнем СЭБ. Отсутствие денег означает невозможность для респондентов с низким уровнем СЭБ жить в соответствии с их идеалами (поступать как хочется), как и невозможность достичь некоторых желаемых целей.

На взгляд умеренно субъективно экономически благополучных опрошенных, деньги – средство для достижения некоторых отвлечённых желаний, хорошее настроение и самочувствие, т. е. денежные средства выступают в качестве эмоционально насыщенного объекта. Отличительной чертой респондентов со средним уровнем СЭБ является их иррациональное поведение в ситуации избытка денег, проявляющееся преимущественно в их трате, вместо накопления, инвестирования и т. д. Ситуация нехватки денег есть стимул для их активности. Респондентам, обладающим средним уровнем СЭБ, по сравнению с высоким уровнем СЭБ, труднее принимать решения о трате денег, независимо от их суммы. Они придают большее значение ценности «образования» для обогащения, чем респонденты с низким и высоким уровнем СЭБ.

Субъективно экономически благополучные (высокий уровень СЭБ) чаще знают, сколько денег у них с собой, сколько они накопили, т. е. более внимательны к своему текущему денежному положению. Деньги для них не являются препятствием для реализации различных мотивов. Свои неудачи в достижении целей они склонны приписывать внутренним факторам, а не внешним (таким как деньги).

При сравнении молодёжи и людей среднего возраста, обладающих низким уровнем СЭБ, были выявлены следующие особенности в отношении к деньгам: молодёжь с низким уровнем СЭБ придаёт больший вес способу обогащения «“мозги”, талант, способности», чем люди среднего возраста с таким же уровнем СЭБ. Молодые люди склонны считать своё финансовое положение лучше, чем думает их окружение.

Люди среднего возраста полагают, что заработок человека зависит от его собственных способностей и усилий в большей степени, чем молодёжь.

Молодые люди, обладающие средним уровнем СЭБ, в большей степени презируют деньги и их обладателей. Молодёжь также вероятнее «заводит друзей, тратя на них свои деньги», чем люди среднего возраста.

Желание и амбиции, по мнению людей среднего возраста с высоким уровнем СЭБ, более важны для добывания денег, в отличие от взглядов субъективно экономически благополучной молодёжи.

Литература

1. *Журавлев А.Л., Купрейченко А.Б.* Проблемы экономической психологии. – Т. 1. – М.: ИП РАН, 2004.
2. *Угланова Е.А.* Влияние феномена субъективного экономического благополучия на оценку качества жизни: автореф. дис. ... канд. психол. наук. – Ярославль: Ярослав. гос. ун-т им. П.Г. Демидова, 2003. – 21 с.
3. *Хащенко В.А.* Субъективное экономическое благополучие и его измерение: построение опросника и его валидизация // Экспериментальная психология. – 2011. – Т. 4. – № 1. – С. 106–127.

КОПИНГИ И ВЫСШИЕ ЛИЧНОСТНЫЕ РЕСУРСЫ В ТРУДНЫХ ЖИЗНЕННЫХ СИТУАЦИЯХ¹

М.В. Богданова, Е.Ю. Зарубко

Тюменский государственный университет

(г. Тюмень, Россия)

Проблема. По данным ВОЗ во всем мире в целом и в России в частности наблюдается существенный рост психосоматических и невротических расстройств, аддикций, иждивенческих тенденций, что напрямую связано с недостаточно эффективной работой защитно-адаптационных механизмов личности. Изучение этих механизмов сконцентрировано в нескольких направлениях: психосоматических расстройств, психических защит, копингов. В последнее время многие авторы подходят к проблеме целостного рассмотрения защитно-адаптационных механизмов, выставляя на первый план рассмотрение наиболее сложные личностные образования, влияющие на адаптацию индивида. Среди российских исследователей это А.Г. Маклаков, предложивший идею личностного адаптационного потенциала (устойчивость человека к экстремальным факторам) [1], Д.А. Леонтьев, разрабатывающий понятие о личностном потенциале (на основе гуманистической психологии Э. Фромма и В. Франкла) [2], среди зарубежных исследований можно отметить появление нескольких концепций совладающего поведения. Модель «Цели и совладание со стрессом» (Folkman, Stein, 1997) [3] предполагает, что успешное совладание связано с целеполаганием – выявлением прежних малодостигаемых целей, отказ от них и создание новых, которые были бы личностно значимы и более реалистичны. Сложно оценить эти действия как простой поведенческий акт (совладания), они предполагают сложную работу над личностью, ее целями и смыслами.

Модель «Опережающее совладание, ориентированное на будущее» [3] исследует то, как человек совладевает с потенциальными стрессорами, в то время как большинство исследований сосредоточено на текущей или прошедшей, минувшей ситуации. Проактивный опережающий копинг (Aspinwall, Taylor, 1997; Greenglass, 1998;

¹ Исследование выполнено в рамках ФЦП «Научные и научно-педагогические кадры инновационной России» на 2009–2013 годы (соглашение № 14.В37.21.0546).

Schwarzer, Knoll, 2003) предполагает накопление социальных и личностных ресурсов, анализ возможных стрессоров, предварительные попытки совладания. Данное направление также показывает наметившуюся линию сближения «копинги – высшие личностные ресурсы». Проактивный копинг, на наш взгляд, следует отнести к самому высокому уровню, так как он подготавливает к ситуациям вызова, к задачам на поступок [4], т. е. задачам не просто на адаптацию, а на личностную работу (выбор между противоборствующими ценностями, приоритетами).

Модель «Посттравматический рост» (Tedeschi, Calhoun, 1995) [3] концентрирует свое внимание на изучении позитивных последствий стресса, на том, как человек может вырасти, преодолев кризис. Именно в процессе личностного кризиса происходит личностный рост, и затруднительно это объяснять эффектами совладания, так наблюдаемый феномен относится не к уровню поведения, а к уровню личности.

Модель «Положительные результаты жизненного кризиса и личностного роста» (Schaefer и Moos, 1992) [3] также указывает на итоги переживания стресса, которые явно выходят за рамки простого совладания: усиление социальных ресурсов (улучшение отношений с друзьями), укрепление личностных ресурсов (совершенствование Я-концепции), совершенствование имеющихся либо развитие новых навыков совладания (развитие способностей разрешать проблему).

Таким образом, мы обнаруживаем, что изучение копингов начинает выходить за свои пределы, пытаясь объяснить феномены не поведенческого, а личностного уровня, и требуется уточнить взаимоотношения понятия «копинг» и нового понятия «*высший личностный ресурс*».

М.В. Богдановой и Е.Л. Доценко [4] была предложена модель, позволяющая целостно взглянуть на все защитные механизмы как единую систему жизнеобеспечения личности (СЖЛ). СЖЛ – это система защитно-адаптационных механизмов, разных по своей специфике и сложности, призванных решать основные задачи по защите личности от фрустрирующих и стрессовых воздействий, способствовать ее адаптации, развивать личность в кризисных ситуациях. СЖЛ представлена четырьмя уровнями (уровень психосоматического реагирования, уровень психических защит, уровень копингов, уровень высших личностных ресурсов (ВЛР)).

Высшие личностные ресурсы – наиболее поздно развивающийся уровень СЖЛ, напрямую связан с личностным ростом. Эти ресурсы не только выполняют защитную функцию сохранения того, что есть,

но и имеют созидательную функцию. Человек, используя такие ресурсы в кризисной ситуации, приобретает качественно новое, полезное, повышающее возможности дальнейшего выживания и развития. Личностные ресурсы – это такие черты личности, как ответственность, целостность, способность ставить цели и достигать их, субъектность, способность совершать выбор, осознание возможности совершать выбор, осмысленность жизненных перспектив, позитивная непротиворечивая Я-концепция.

Предполагается, что уровень высших личностных ресурсов является более сложным формированием по сравнению с уровнем копингов, его включение требует от личности более глубокой проработки кризисной ситуации. В процессе динамического разворачивания кризисной ситуации высшие личностные ресурсы обычно задействуются человеком после копинг-ресурсов. Если ситуация фрустрирующая, но при этом обыденная, то человек вполне может обойтись для адаптации копинг-ресурсами.

Цель исследования – установить отношения между понятиями «копинги» и «высшие личностные ресурсы».

Методика исследования. Проективная версия методики «Лocus жизнеобеспечения» (авторы М.В. Богданова, В.А. Дудин, О.А. Усольцева) [5]. Для анализа данных использовался метод экспертной оценки, контент-анализ, частотный анализ.

Выборка: 30 человек в возрасте 20–60 лет. Распределение по полу и возрасту соответствует данным переписи населения РФ 2010 г., 19 человек с высшим образованием, 11 – со средне-специальным.

Результаты и обсуждение.

Результаты частотного анализа показывают, что наиболее распространенным уровнем СЖЛ в кризисной ситуации является копинг (встречается 658 раз). Реже всего встречается использование высших личностных ресурсов (встречается 55 раз).

Выбор уровня СЖЛ меняется в зависимости от этапа развития кризисной ситуации. На первом этапе, когда ситуация только возникла, наиболее часто встречается психологическая защита (240 раз), далее идет копинг (197 раз), затем – уровень психосоматического реагирования (112 раз). Реже всего упоминается уровень высших личностных ресурсов (3 раза). На этапе переоценки и завершения ситуации чаще всего упоминается копинг, психологическая защита – на втором месте по частоте упоминания. Более простые способы реагирования (психологические защиты и психосоматическое реагирование) наиболее часто встречаются на этапе возникновения ситуации, на этапе за-

вершения ситуации их частотность минимальна. Для способов более сложных картина кардинально меняется. Частота выбора копинг-стратегий возрастает от этапа возникновения ситуации до этапа завершения ситуации. Еще ярче эта тенденция выражена для использования высших личностных ресурсов: на этапе возникновения ситуации ВЛР встречается 3 раза, на этапе переосмысления ситуации – 9 раз, на этапе завершения ситуации – 43 раза.

Содержательный анализ показывает, что можно выделить несколько вариантов динамики уровней СЖЛ [5]. В случае восходящей динамики (движения от низших уровней реагирования к высшим) наблюдаем, что в большинстве случаев это движение поэтапное, ВЛР всегда (за исключением одного протокола) присутствуют на завершающем этапе развития кризисной ситуации. Наиболее часто уровнем, предыдущим по отношению к ВЛР, является уровень копинга. Это может интерпретироваться как подтверждение гипотезы 2 о том, что уровень ВЛР – наиболее высокий, т. е. нужно сначала научиться отреагировать на уровне копинга, чтобы добраться до высших личностных ресурсов. Использование ВЛР на завершающем этапе ситуации практически оправдано: когда ситуация развивается, нужно активно действовать, используя копинги, но когда ситуация завершилась, необходимо осмысление, восстановление.

Уровень СЖЛ варьируется в проективных ситуациях разной тематики. Уровень психосоматического реагирования наиболее часто упоминается в ситуациях, которые можно условно объединить под названием «предательство»: супружеская измена, неожиданный визит судебных приставов в связи с невыплатой кредита одним из родственников, неожиданная тяжелая травма. Вероятно, в данных ситуациях возникает чувство обиды в связи с «ударом судьбы», источник активности, скорее, находится вне респондента.

Уровень психологических защит чаще всего упоминается в ситуациях, связанных с супружескими и семейными отношениями: измена супруга, решение супруга развестись, респондент принимает решение расстаться с супругом.

Уровень копинга чаще всего актуализируется в ситуациях, когда ребенок респондента подозревается в краже, семья вынуждена переехать к родственникам, ребенка избили. Все указанные ситуации предполагают быстрое и активное поведение, поэтому копинг является в них наиболее подходящим.

Уровень высших личностных ресурсов наиболее часто актуализирован в ситуациях, когда человеку предлагается уволиться с работы,

и в случае тяжелой травмы. Оба типа ситуаций связаны с событиями, которые могут возникнуть в жизни любого человека, и их легко спроецировать на себя, отвечая на вопросы методики. Также эти ситуации объединяет то, что их возникновение серьезно меняет жизнь человека, направляет ее в новое русло, соответственно, требуются усилия по осмыслению данных ситуаций. Реже всего высшие личностные ресурсы упоминаются в рядовых ситуациях, не требующих серьезного переосмысления жизненных перспектив или перестройки Я-концепции (например, неправильно припаркованная машина, увезенная эвакуатором). ВЛР также редко упоминаются в специфических ситуациях, которые сложно спроецировать на себя (утрата отца, с которым не виделись долгое время из-за развода родителей), и в проективной ситуации, описывающей неожиданную беременность, которая большинством респондентов была воспринята как позитивное событие, которому нужно радоваться, а не преодолевать или переосмысливать его.

Выводы:

1. По результатам частотного анализа наиболее распространенным уровнем СЖЛ является копинг, реже всего встречается использование высших личностных ресурсов.

2. Уровень СЖЛ меняется в зависимости от этапа развития кризисной ситуации: на этапе ее возникновения наиболее часто встречается психологическая защита. На этапе завершения ситуации чаще встречаются копинги. В целом более низшие уровни СЖЛ встречаются на этапе возникновения ситуации, высшие – на этапе завершения. ВЛР чаще всего присутствуют на завершающем этапе развития кризисной ситуации, предшествует ему уровень копинга.

3. Уровень СЖЛ возрастает вместе с возрастанием степени активности субъекта, заложенной в проективной ситуации.

Литература

1. *Маклаков А.Г.* Личностный адаптационный потенциал: его мобилизация и прогнозирование в экстремальных условиях // Психол. журн. – 2001. – Т. 22. – № 1. – С. 16–24.
2. *Леонтьев Д.А.* Введение: личностный потенциал как объект изучения // Личностный потенциал: структура и диагностика / под ред. Д.А. Леонтьева. – М.: Смысл, 2011. – С. 5–11.
3. *Сирота Н.А., Ялтонский В.М.* Психология совладающего поведения: развитие, достижения, проблемы, перспективы // Совладающее поведение: Современное состояние и перспективы / под ред. А.Л. Журавлева, Т.Л. Крюковой, Е.А. Сергиенко. – М.: Институт психологии РАН, 2008. – 474 с.

4. Богданова М.В., Доценко Е.Л. Саморегуляция личности: от защит к созиданию. – Тюмень: Мандр и Ка, 2010. – 204 с.
5. Богданова М.В., Усольцева О.А. Разработка и апробация проективной версии методики «Локус жизнеобеспечения личности» // Вестник Тюменского государственного университета. – 2013. – № 9.

ПУТИ ПРЕОДОЛЕНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ ПСИХОФИЗИОЛОГИЧЕСКИХ ПРОБЛЕМ МУЗЫКАНТОВ И АКТЕРОВ

Е.П. Воропаев

*Харьковский национальный университет искусств им. И.П. Котляревского
(г. Харьков, Украина)*

Известно, что музыканты, актеры, художники, постигая вершины мастерства, находятся на пределе своих возможностей: физических, эмоциональных, волевых, интеллектуальных... О том, что служение музам чревато трудными жизненными ситуациями, часто говорится в психологической литературе. Так, британский психолог, певец и режиссёр Гленн Вильсон говорит о высокой «цене успеха», которую приходится платить артистам. Он приводит различные источники стресса: необходимость достигать и поддерживать высокие стандарты мастерства; игра «с листа» трудной партии во время записи по контракту; проблемы в личных взаимоотношениях (например, в браке), возникающие из-за напряженной профессиональной деятельности; ощущение, что нужно добиться большей популярности и / или заработать больше денег; ожидание своей очереди перед выступлением на концерте и нервное напряжение при игре «вживую»; работа без выходных [1, с. 304]. Исследователи утверждают, что часто прославленные артисты оказываются в жизни одинокими депрессивными людьми. Многие злоупотребляют наркотиками, алкоголем, антидепрессантами, успокоительными средствами. Анализ 164 случаев смертей «звёзд» в США за период с 1964 по 1983 годы показал, что частота самоубийств среди знаменитых артистов в 4 раза выше, чем в среднем по стране [9].

Иногда можно слышать: «все это касается жизни лишь относительно небольшого количества выдающихся исполнителей, рядовой артист живет без особых нагрузок и не нуждается в усилиях, направленных на укрепление психики и организма». В ответ можно сказать следующее. Идея открывания в себе сверхспособностей очень близка

любому художнику. Заурядность и обыденность чужды профессиональным идеалам артистов, даже рядовых. Хорошо это или плохо, но соревнование, бесконечное совершенствование мастерства, трудоголизм в той или иной степени всегда присутствуют в жизни служителя муз. Авторы ряда психологических исследований «приходят к выводу, что в музыкальных колледжах следует вводить больше курсов, включающих подготовку к борьбе со стрессами и затрагивающих специфические для жизни музыканта проблемы», поскольку больше половины музыкантов страдают профессиональными болезнями (цифры называют разные – от 60 до 90 процентов) [1, с. 306]. Этот вывод подтверждают исследования отечественных ученых. Радикально высказалась А. Шмидт-Шкловская, которая полагает, что педагоги-музыканты почти не занимаются вопросами профилактики профессиональных заболеваний музыкантов, и, чаще всего, им не хватает теоретической подготовки в этой области [8].

Каковы же основные направления психофизиологического совершенствования артистов?

Начнем обзор с традиционных упражнений за инструментом, например, этюдов, гамм, арпеджио. Педагоги часто бьют тревогу: музыкальный инструмент здесь превращается порой в некий спортивный тренажер, что уводит исполнителя от художественных задач. Психолог усмотрит в этом опасность разрушения связи психики (души) со своим телесным субстратом (организмом). Подчеркнем, что эта связь (названная М. Ярошевым «психофизиологической проблемой») «с древних времен являлась объектом обсуждения при объяснении природы человека» [5, с. 352]. Научный спор о роли тела и психики в жизни человека, а также об их активном системном взаимодействии на сегодняшний день является дискуссионным. Но думается, что многие артисты согласились бы с мнением В. Зинченко, который утверждает, что «моторика связана с личностными установками человека, и можно достаточно уверенно говорить о том, что движение есть психика» [4]. Нарушение связи между телом и душой – острая проблема исполнителя, который во время упражнений (предназначенных на самом деле для совершенствования мастерства) не функционирует как «сложнодифференцированное целое» [3]. Результат такой разбалансировки – боль в руках при игре на инструменте и в быту, потеря связи между слухом и мышечными ощущениями, когда исполнитель не может выразить обуревающие его чувства, не слышит того, что реально звучит под его пальцами [3]. (Интересно сравнить это утверждение с известными идеями Д. Узнадзе, исследовавшего, в частности, иллюзии

давления и слуха. Так, в его экспериментах реципиенты, сформировавшие некоторые установки в процессе предыдущей деятельности, испытывали слуховые иллюзии, давали ошибочные показания о силе давления на кожу, настаивали на неравенстве одинаковых объектов) [7].

На совершенствование связи между телом и психикой направлены многочисленные упражнения и методики, представленные в театральной педагогике (мы их условно также причислим к «упражнениям за инструментом», поскольку тело актера и есть его основной инструмент). Это игры, тренинги, часто созданные в русле идей К. Станиславского и актуализирующие связи между воображением и действием. В частности, широко известна «Гимнастика чувств» С. Гиппиус, где театральный деятель и психолог провозглашает цель сценического тренинга: «изучить механизмы жизненного действия и уметь сознательно руководить их работой» [2].

Физические упражнения без инструмента. Среди множества интересных технологий особо хочется отметить метод, созданный в конце XIX века актером и режиссером Ф. Матиасом Александером. В числе его adeptов – не только актеры, музыканты, дикторы радио и кино, но и выдающиеся деятели в других сферах культуры, такие как Бернард Шоу, Олдос Хаксли, философ и психолог Джон Дьюи, физиолог Чарльз Шеррингтон. Александер объяснял чрезмерное напряжение мышц с помощью своей концепции рефлекторных «целеориентированных действий», в которых не участвует мышление и которые осуществляются по принципу «ввод – вывод». Такое действие направлено на то, чтобы как можно быстрее реагировать на ввод информации, независимо от того, являются привычные реакции целесообразными или нет. Александер же считал, что поведение человека должно соответствовать формуле: «ввод информации – обработка – вывод информации». Чтобы эта формула действовала, необходимо «тормозить» непосредственную мышечную реакцию на раздражение, тогда возможна «обработка информации» и подготовка целесообразной реакции.

Нетрудно отметить в этих идеях влияние необихевиоризма, а также «русского пути в науке о поведении» [5]; кроме того, в них усматриваются параллели с идеями К. Станиславского, отчасти изложенные выше. Ведь российский театральный деятель также искал естественного и управляемого «действия в предлагаемых обстоятельствах».

Традиционные и нетрадиционные медицинские способы лечения профессиональных заболеваний музыкантов и актёров у многих специалистов в данном вопросе вызывает скептическое отношение. Физиотерапия, гипс, акупунктура, гирудотерапия, хиропрактика, пол-

ный покой (в острых стадиях); при облегчении болей – тепловые процедуры: электрофорез, парафин, грязи, прогревающие компрессы, ванночки, массажи и пр. «Все это может дать, но может и не дать облегчения. Однако, даже если удастся снять боли, то при игре на инструменте они, как правило, возобновляются» [3]. Врачи в случае стойкого болевого синдрома, нарастания чувствительных и трофических расстройств рекомендуют стационарное лечение и направляют на ВТЭК (врачебно-трудовую экспертную комиссию). Там уже бывшим музыкантам-исполнителям рекомендуют педагогическую деятельность. Такой диагноз звучит для артиста как приговор и часто воспринимается как личная трагедия. Обнадеживает тот факт, что в 2002 году в Великобритании открылись первые в мире курсы для врачей по работе с пациентами-музыкантами. Идея их создания принадлежит профессору Гилдхоллской школы музыки и театра Кароле Гриндеа, который утверждает, что музыкантам трудно самостоятельно справиться с умственными и душевными нагрузками во время выступлений и гастролей.

Психотерапия. Среди методов психологического воздействия называют дезобусловливание тревоги (частые выступления перед публикой при страхе сцены); прогрессивную мышечную релаксацию (чередование напряжения и расслабления групп мышц); аутогенную тренировку; гипнотическое внушение; аэробные упражнения. Психологи применяют когнитивную терапию, в ходе которой артиста убеждают сосредоточить внимание на художественных результатах как таковых, а не на самом себе или публике; обучают конструктивному использованию на сцене собственной тревоги; рекомендуют «перевоплощаться» в известных исполнителей; применять «технику самоугваривания» [1, с. 334].

Хочется дополнить эти приемы «пневматерапией», если под «пневмой» подразумевать некое «дыхание божества» неоплатоников, субстрат психических и физиологических процессов [5]. Известно, что искусство еще рассматривают и как мистику, таинство, порожаемое иступленным творцом. О «священном безумии» служителей муз говорил Платон в диалоге «Ион»: «Все хорошие эпические поэты слагают свои прекрасные поэмы не благодаря искусству, а лишь в состоянии вдохновения и одержимости» [6]. И сегодня в поисках сакрального, измененных состояний сознания, творческой продуктивности некоторые музыканты, актеры, художники обращаются к молитве, медитации, разнообразным духовным практикам, восточным боевым искусствам. Изучение связи творчества с порывом в запредельное –

открытая тема для ученых. Но некоторые всемирно известные исполнители утверждают, что таким образом укрепили здоровье, приобрели хорошую физическую форму, справились с депрессиями и расстались с вредными привычками.

В конце этого краткого обзора хочется остановиться на авторском вкладе в решение рассматриваемых проблем. В творческих коллективах Харькова и среди студентов Харьковского национального университета искусств уже несколько лет проводится эксперимент, в рамках которого испытываются различные техники, помогающие артисту справляться с профессиональными проблемами. Среди множества упражнений хочется выделить методику, используемую К. Станиславским и заново «открытую» родителями вундеркинда Коли Мирошниченко, занятия которого в специальной музыкальной школе-интернате стали также и арт-терапией. Видеоролик с демонстрацией базового движения этой методики доступен для просмотра в Интернете [10].

Это упражнение – в согласии со сказанным выше – «направлено на то, чтобы собрать организм ученика в единое целое» (цит. по: [3]). Специалисты сходятся в том, что упражнение «остроумное», не требует специального оборудования, большого пространства и легко исполняется в обыкновенной одежде – даже в пальто. Методика повышает жизненный тонус, благотворно влияет на позвоночник (зарегистрированы случаи уменьшения болей); движение быстро приводит в рабочее состояние дыхание вокалистов, духовиков, улучшается тембр звучания; есть положительные результаты при работе со студентами с «переигранными» руками. Желающие могут присоединиться к апробации этой методики.

Подводя итоги, можно утверждать, что для профессионалов занятие искусством часто становится трудной жизненной ситуацией. В то же время известно, что в арт-терапии художественное творчество – это средство оздоровления больных. Видимо, психологам и физиологам (совместно с педагогами искусств) следует уделить больше внимания психофизиологическим проблемам артистов, чтобы их творчество не превращалось в саморазрушение.

Литература

1. *Вильсон Г.* Психология артистической деятельности: Таланты и поклонники: пер. с англ. – М.: Когито-Центр, 2001. – 384 с.
2. *Гиппиус С.В.* Тренинг развития креативности. Гимнастика чувств. – СПб.: Речь, 2001. – 178 с.

3. *Гутерман В.А.* Возвращение к творческой жизни. Профессиональные заболевания рук / сост. и подгот. текста С.М. Фроловой. – Екатеринбург: Гуманитарно-экологический лицей, 1994. – 90 с.
4. *Зинченко В.П.* Психология на качелях между душой и телом // Психология телесности между душой и телом / ред.-сост. В.П. Зинченко, Т.С. Леви. – М.: АСТ. – С. 10–52.
5. *Петровский А.В., Ярошевский М.Г.* Основы теоретической психологии. – М., 1998. – 528 с.
6. *Платон.* Диалоги / [вступ. статья, ред. А.Ф. Лосева, пер. С.Я. Шейман-Топштейн, коммент. А.А. Тахо-Годи]. – М.: Наука, 1986. – 221 с.
7. *Узнадзе Д.Н.* Общая психология / пер. с грузинского Е.Ш. Чомахидзе; под ред. И.В. Имедадзе. – М.: Смысл; СПб.: Питер, 2004. – 413 с.
8. *Шмидт-Шкловская А.А.* О воспитании пианистических навыков. – 2-е изд. – Л.: Музыка, 1985. – С. 60.
9. *Hurley D.* The end of celebrity // *Psychology Today*. – 1988. – № 22. – P. 50–55.
10. URL: <http://youtu.be/w3jl8bJ2eP0>.

ЛИЧНОСТЬ В ТРУДНЫХ ЖИЗНЕННЫХ СИТУАЦИЯХ: ВОЗМОЖНОСТИ СОЦИАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ РАБОТЫ

Е.В. Гордова

*Севастопольский экономико-гуманитарный институт
Таврического национального университета им. В.И. Вернадского
(г. Севастополь, Украина)*

В решении разнообразных проблем социальной адаптации и социализации чаще всего делается акцент на кризисных ситуациях, в которых проявляется активная либо пассивная позиция личности (А.И. Ковалева, И.С. Кон, А.И. Кравченко, П.Д. Павленок, Ж.Т. Гощенко, Е.М. Черняк). Исходя из этого, каждая конкретная активность личности – это решение ею определенной ситуации. При этом человек является субъектом социализации, ее объектом, но он также может оказаться и жертвой социализации.

Важной в анализируемой плоскости представляется проблема изучения и исследование психологических особенностей жертв социализации. Результаты психологических исследований показывают, что характерной особенностью последних лет является не только рост численности бездомных людей, но и широкая социальная база маргиналов, куда входят не только бывшие осуждённые, но и бывшие военнослужащие, люди с высшим образованием. К ним относятся одино-

кие пожилые люди, учителя, инженерно-технические и квалифицированные рабочие, инвалиды, многодетные, безработные матери-одиночки и т. д. Группы, традиционно относящиеся к исключенным: сироты, инвалиды, беженцы, лица, только освободившиеся из мест лишения свободы, люди без определенного места жительства. Бездомные люди с точки зрения социального положения рассматриваются в социологии как часть маргинальной группы общества, как люди, выпавшие в силу разных обстоятельств из привычной социальной среды и лишившиеся способности и возможности вернуться в нее.

Проблемы категорий бездомных людей, которые пополняются за счёт детей и подростков, оказавшихся на улице в результате бездумного либо криминального поведения родителей, лишивших своих детей домашнего очага освещены в исследованиях Р. Гутова, А. Назарова, Ю. Мороченко, Э.А. Орловой и др. [5]. Эту категорию лиц в обыденной жизни часто называют «бомжами». Наибольшее беспокойство исследователей вызывает рост числа «бомжей» и их адаптация [1; 5; 7; 8; 10].

Помимо внешних, не зависящих от воли человека обстоятельств (социальных потрясений, стихийных бедствий, кризисных процессов в тех или иных странах) наиболее характерными причинами, усугубляющими проблему бездомности являются и психологические особенности индивида: склонность к пороку, отсутствие стимулов к занятиям рутинной работой, тяга к криминальной романтике и ложной свободе.

Для обозначения различных процессов, обуславливающих превращение человека в жертву обстоятельств или насилия других людей, в рамках юридической психологии используется понятие *виктимизация*. Наличие условий, которые способствуют процессу превращения человека в жертву социализации, называется виктимогенностью, сам же процесс и результат такого превращения – виктимизацией [2]. Роль ранней социализации в формировании виктимогенных факторов раскрыта в работах Э. Бенаму, А.Л. Гройсмана, С.В. Ильиной, И.С. Кона, И.А. Невского, Е.Т. Соколовой, В.А. Поварницыной, Э.Г. Эйдемиллера и других авторов. О психологических особенностях жертвы наибольший интерес представляют собой исследования и их результаты, описанные в работах Ю.М. Антоняна, В.Л. Васильева, С.А. Голубенкова, Н.Б. Малахова, И.И. Мамайчук, В.С. Минской, Н.М. Романова, В.А. Урываева.

Современная ситуация, сложившаяся в результате субъективных причин и объективных обстоятельств и приведшая бездомных

людей в экстремальные условия существования, за гранью нормального бытия оказывает негативное воздействие на личность, ломает психику человека и ставит перед всем обществом решение неотложной задачи возвращения этих людей в социум посредством их социальной адаптации и ресоциализации.

Ресоциализация бездомных – система мер, направленных на ликвидацию бездомности как социальной проблемы, обеспечение бездомных жилыми помещениями, создание надлежащих условий для реализации бездомными общепризнанных прав и свобод человека и гражданина и возвращения бездомных к нормальной жизни в обществе. Выявление и сопоставление внутренних соматических и психологических факторов и факторов внешней, окружающей среды приобретает первостепенное значение для научно обоснованных выводов о возможности возвращения бездомных граждан в социум под воздействием системы адаптирующих и социализирующих мероприятий.

Наиболее распространены такие деформации образа мира и нарушения адаптации, как «комплекс жертвы», комплекс самоотверженности, характеризующийся разобщенностью, холодностью и жизненным девизом «Никому не верь, ни на что не надейся, никого ни о чем не проси». Это сочетается с внешним локусом контроля – экстернатальностью, то есть склонностью объяснять основную часть жизненных неудач внешними обстоятельствами (не «я делаю», а «со мною происходит», «так уж сложились обстоятельства», «от судьбы не уйдешь»); отрицанием любого вида ответственности, особенно если это касается принятия решений. Они думают, что у них нет выбора. Подобное эмоциональное самочувствие оказывает негативное влияние на душевное благополучие как взрослых, так и детей, на их отношения с окружающими и усиливает социально-психологические и личностные конфликты, психологическую напряженность.

В работе В.Е. Христенко (2005) предлагается следующее определение: жертва – это человек (сторона взаимодействия), который утратил значимые для него ценности в результате воздействия на него другим человеком (стороной взаимодействия), группой людей, определенными событиями и обстоятельствами.

Н. Осуховой отмечается, что отдельной личности и семье в целом в период жизненных кризисов свойственно искажение центрального образования самосознания – субъективного образа мира, то есть представлений и отношений к себе и окружающему миру. Такое искажение символизирует о глубинном рассогласовании базисного ме-

ханизма бытия и развития личности «индентификации – обособления»: в качестве глубинной психологической защиты «включается» отчуждение и нарушается адаптация человека к жизни. Необходимо отметить, что большинство авторов для понимания социально-психологической помощи рассматривают основные понятия: базовая ситуация нарушения адаптации к жизни, непродуктивная (защитная) адаптация к жизни, позитивная адаптация к жизни.

Психологическое сопровождение отдельной личности в трудных жизненных ситуациях предназначено для того, чтобы клиент смог осмыслить собственное отношение к жизни, ненавязчиво подвести к мысли о возможности сознательного жизнотворчества на основе веры в себя и позитивных ожиданий. Успешно организованное социально-психологическое сопровождение открывает перспективы личностного роста, помогает человеку войти в ту «зону развития», которая ему пока еще недоступна [3; 6]. В процессе психологического сопровождения специалист создает условия и оказывает необходимую и достаточную (но ни в коем случае не избыточную) поддержку для перехода от позиции «Я не могу» к позиции «Я могу сам справляться со своими жизненными трудностями».

Е.В. Сторож подчеркивает, что процесс социализации имеет две стороны: пассивную (приспособление индивида к среде) и активную (творческое, активное изменение среды); что взаимосвязь социализации и творческого мышления отражается в понятии «социальное творчество», «социальная креативность», «социальная одаренность» как высшая форма социальной активности или общества и в понятиях «творческая адаптация», «жизнотворческая адаптированность» как процесс изменений, перестройка социальных ситуаций на основании незащитных адаптивных механизмов и создания условий для новой целенаправленной, продуктивной, творческой деятельности, которая принимается и позитивно оценивается обществом (А.А. Налчаджан, К. Роджерс, В.М. Ямницкий) [9].

Собственно уже сейчас существующая система социальной адаптации бездомных граждан имеет комплексный характер адаптирующего, ресоциализирующего воздействия на клиентов, что обеспечивается посредством тесного взаимодействия различных ведомств и учреждений социальной защиты, адресным оказанием помощи, учётом личностно-психологических особенностей этой категории граждан и их социально значимых потребностей, мотиваций и интересов [4]. Организация работы с гражданами без определенного места жительства и занятий в специализированных учреждениях системы со-

циальной защиты, создание инновационных разработок в этой области направлены на:

- ориентирование учреждений социальной помощи с адаптационными функциями на усиление активизирующего воздействия, вовлечение бездомных граждан в трудовую деятельность, преодоление их иждивенческих установок;

- тщательное изучение социально-психологических факторов, лежащих в основе бродяжничества, с целью разработки дифференцированных программ ресоциализации и реинтеграции бездомных граждан;

- создание типологии бездомных как необходимого основания для мониторинга и планирования работы по социально-психологической реабилитации бездомных и профилактике бездомности.

Анализ конкретных случаев, ситуаций, работа с литературными источниками и результаты наших исследований в Севастопольском центре учета бездомных граждан в 2011–2012 гг. свидетельствуют о динамике роста взятых на учет жертв социализации. За прошлые годы выявлено 763 человека, которые рассматриваются как категория бездомных граждан. Из числа взятых на учет: мужчины – 60-летнего возраста, женщины – 55-летнего возраста, 35 человек, имеющих 59 несовершеннолетних детей – число бездомных детей растет быстрее, чем любой другой сегмент популяции бездомных.

Таким образом, итоги работы позволили выявить категории бездомных и определить пути психологической поддержки социально исключенных людей:

- категория бездомных, у которых нарушение адаптации выражается в сочетании комплекса жертвы (апатия, отказ от ответственности за себя и других, беспомощность, безнадежность, углубление кризиса самооценки) с комплексом отверженности (отстраненность, разобщенность, холодность, недоверие, потеря смысла), в итоге перед личностью или семьей возникает противоречие в связи невозможностью уйти от ситуации, которую вместе с тем невозможно разрешить при помощи выработанных ранее способов адаптации;

- категория бездомных, у которых нарушение адаптации выражается защитной адаптацией к жизни, семья или человек приспосабливается к жизни, но это адаптация непродуктивная, заключающаяся в бегстве от проблем, человек не живет, а выживает;

- категория бездомных, у которых позитивная адаптация к жизни – в целом разрешены определенные противоречия, достигнуты относительно устойчивые равновесные отношения между собой, другими людьми и миром.

Знание этих вопросов выявляет необходимость для практических психологов осуществлять единый подход к решению одних и тех же задач, планированию и организации новых программ психологической поддержки личности в трудных жизненных ситуациях. Наиболее существенные сферы личности определяющие ее позитивные изменения или ее недопущение, – мотивационная структура, когнитивная структура, ценностные и экзистенциальные характеристики.

Литература

1. *Алексеева Л.С.* Бездомные как объект социальной дискредитации // Социологические исследования. – М., 2000. – № 9. – С. 52–60.
2. *Андрюченко Е.В.* Социальная психология: учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений / под ред. В.А. Сластенина. – М.: Академия, 2000. – 264 с.
3. *Анциферова Л.И.* Личность в трудных жизненных условиях: переосмысление, преобразование ситуаций и психологическая защита // Психол. журн. – 1994. – № 1. – С. 3–16.
4. *Гордова Е.В.* Ресоциализация социально исключенных людей // Современное гуманитарное образование: поиск новых способов и возможностей саморегуляции и ценностных ориентаций молодежи: материалы международной научно-практической конференции (12 апреля 2012 г.) / под общ. ред. И.Н. Воронина, Н.В. Крюковой. – Симферополь: АРИАЛ, 2012. – С. 182–188.
5. *Гутов Р., Назаров А.* Бездомные в России: взгляд на проблему // Народонаселение. – 2001. – № 4.
6. *Мухина В.С., Горянина В.А.* Развитие, воспитание и психологическое сопровождение личности в системе непрерывного образования: концепция и опыт работы ИРЛ РАО. – М.: Наука, 1985. – С. 95.
7. *Пентюхов А.В.* Бродяжничество как социальное явление: генезис, технологии предупреждения и регулирования: дис. в виде науч. докл. ... канд. соц. наук. – Н. Новгород, 2006.
8. *Смирнов С.Н.* Перспективы неперспективных – государственная политика социально-экономической реабилитации лиц без определенного места жительства // Аналитический сборник. – М., 2005. – С. 49–62.
9. *Сторож О.В.* Психологічні особливості творчої соціалізації старшокласників: автореф. дис. ... канд. соц. наук. – Київ, 2011. – 20 с.
10. *Perales C.A.* Homeless in New York City State. – Albany: New York State Department of Social Services, 1984.

ОСОБЕННОСТИ ЛИЧНОСТНОГО АДАПТАЦИОННОГО ПОТЕНЦИАЛА РАБОТНИКОВ МИЛИЦИИ

И.В. Жданова, Л.М. Балабанова

*Харьковский национальный университет внутренних дел
(г. Харьков, Украина)*

Динамические изменения, которые происходят в настоящее время во всех сферах жизни общества, предъявляют повышенные требования к активности, самостоятельности и ответственности человека в процессе профессиональной деятельности. Любая успешная деятельность включает элементы последовательного целеустремленного овладения внешним миром – адаптацию, целеустремленное овладение внутренним миром – саморегуляцию и целеустремленное балансирование между внешним и внутренним миром – самоуправление [2]. Уровень развития и репертуар адаптационных механизмов личности имеют огромное значение как для социально-психологического и профессионального функционирования человека, так и для сохранения его психического благополучия.

Актуальным представляется изучение адаптационного потенциала личности в условиях профессионально-напряженной деятельности, к которой относится оперативно-служебная деятельность работников милиции.

Адаптация, с одной стороны, – это динамическое образование, непосредственный процесс приспособления к условиям внешней среды, а с другой, – свойство любой живой саморегулируемой системы, опосредующее ее устойчивость к условиям внешней среды [8]. При рассмотрении проблемы адаптации человека принято выделять три ее функциональных уровня: физиологический, психологический и социальный [8]. Это дает возможность считать, что способность к адаптации является не только индивидуальным, но и личностным свойством [7].

В этой связи А.Г. Маклаков ввел понятие, характеризующее адаптационные способности человека и назвал его личностным адаптационным потенциалом (ЛАП) [5]. В структуру данного потенциала входят личностные свойства, ответственные за успешную адаптацию и совладание с жизненными трудностями (Л.И. Анцыферова, А.М. Богомоллов, Д.А. Леонтьев, А.Г. Маклаков, А.Г. Портнова, А.А. Реан, И.Н. Симеева и др.).

Личностный адаптационный потенциал большинством авторов рассматривается как интегральный и системный феномен, характеризующий иерархию индивидуально-психологических особенностей, обуславливающих эффективную адаптацию. Он включает в себя не только наличные адаптационные способности, но и латентные свойства, которые могут проявиться при изменении содержания, силы и направления воздействия адаптогенных факторов. ЛАП определяет границы адаптивных возможностей человека, содержит предпосылки к диапазону ответных адаптивных реакций и зависит от возрастно-психологических особенностей, причем собственная активность личности выступает в качестве условия, регулирующего меру реализации ее потенциальных возможностей [1; 4; 9].

А.Г. Маклаков рассматривает личностный адаптационный потенциал как интегральную характеристику психического развития и самостоятельный фактор успешной деятельности в различных условиях. Согласно А.Г. Маклакову, оценка ЛАП складывается из оценок уровня поведенческой регуляции, коммуникативного потенциала и моральной нормативности. К основным элементам поведенческой регуляции относятся самооценка, уровень нервно-психической устойчивости, наличие социального одобрения (социальной поддержки) со стороны окружающих. Коммуникативные возможности определяются наличием опыта и потребности в общении, а также уровнем конфликтности. Уровень моральной нормативности индивида отражает восприятие морально-нравственных норм поведения и отношение к требованиям непосредственного социального окружения [5].

Можно говорить и о таких характеристиках личностного адаптационного потенциала, как «коллективистическая» и «деловая» направленности личности (Э.А. Ахмадуллина, Г.Ш. Габдреева, К. Муздыбаев), экстравертированность и низкий нейротизм (Е.М. Коноз, В.И. Моросанова, И.Н. Симаева), интернальность локуса контроля (В.А. Бодров, Т.Н. Васильева, А.А. Реан) [4]. В контексте данной проблемы рассматриваются и вопросы защитно-копингового поведения. Так, в работах Е.Р. Исаевой обосновывается целесообразность объединения защитных механизмов и копинг-механизмов в целостную многоуровневую систему психологической адаптации. По мнению автора, психологическая защита через когнитивную оценку влияет на формирование последующего совладающего со стрессом поведения. При этом когнитивная оценка является медиатором между бессознательными интрапсихическими процессами регуляции психического

гомеостаза и сознательными интерпсихическими процессами взаимодействия со средой [3].

Исследование особенностей личностного адаптационного потенциала работников разных подразделений милиции проводилось нами с помощью многоуровневого личностного опросника «Адаптивность» (А.Г. Маклаков, С.В. Чермянин) [6]. Согласно авторам методики, эффективность адаптации во многом зависит от того, насколько реально человек воспринимает себя и свои социальные связи, точно соизмеряет свои потребности с имеющимися возможностями, осознает мотивы своего поведения. Искаженное или недостаточно развитое представление о себе ведет к нарушению адаптации, что может сопровождаться повышенной конфликтностью, нарушением взаимоотношений, понижением работоспособности, ухудшением состояния здоровья.

В исследовании личностного адаптационного потенциала приняли участие 90 работников милиции, из них 30 человек – следователи, 30 – участковые инспектора милиции и 30 – работники спецподразделений. Все испытуемые были лицами мужского пола в возрасте от 27 до 35 лет со стажем служебной деятельности от 5 до 10 лет.

Результаты исследования показали, что подавляющее большинство работников милиции имеют высокий (56,7 %) и удовлетворительный (43,3 %) уровни адаптационного потенциала. Низкий уровень адаптационного потенциала среди исследуемых работников милиции зарегистрирован не был, что, безусловно, является положительным признаком. При этом было установлено, что соотношение высокого и удовлетворительного уровней в группе следователей составило 60,0 % и 40,0 %, в группе участковых инспекторов милиции – 53,3 % и 46,7 % и в группе работников спецподразделений – 56,7 % и 43,37 %. То есть достоверных различий между группами по уровню личностного адаптационного потенциала выявлено не было. Можно говорить о том, что для работников милиции характерен преимущественно высокий уровень ЛАП. Авторы методики указывают, что при хороших адаптационных способностях люди легко адаптируются к новым условиям деятельности, быстро «входят» в новый коллектив, достаточно легко и адекватно ориентируются в ситуации, быстро вырабатывают стратегию своего поведения и социализации. Функциональное состояние лиц этой группы в период адаптации остаётся в пределах нормы, работоспособность сохраняется. В то же время большинство лиц, характеризующихся удовлетворительной адаптацией, обладают признаками различных акцентуаций, которые в привычных условиях частично

компенсированы и могут проявляться при смене деятельности. Эти лица, как правило, обладают не достаточно высокой эмоциональной устойчивостью; процесс социализации характеризуется определенными сложностями, возможно проявление агрессивности и конфликтности. Функциональное состояние в начальные этапы адаптации может быть нарушено. Именно эти работники милиции нуждаются в дополнительной психологической помощи и внимании со стороны психологов служб психологического обеспечения оперативно-служебной деятельности.

При проведении структурного анализа составляющих личностного адаптационного потенциала было установлено, что наиболее высоким у работников спецподразделений милиции оказался уровень поведенческой регуляции, что отражалось в достаточно высокой нервно-психической устойчивости, высокой самооценке, адекватном восприятии действительности. Средние баллы по данной шкале в этой группе были наиболее высокими ($9,3 \pm 1,2$). Самыми низкими в группе работников спецподразделений милиции были средние баллы (стены) по шкале «коммуникативный потенциал» ($6,8 \pm 2,2$), что отражало удовлетворительный уровень развития их коммуникативных способностей.

Участковые инспектора милиции, наоборот, отличались преимущественным развитием коммуникативного потенциала, средние показатели по которому составили $8,9 \pm 2,1$. Это свидетельствовало о развитии у них достаточно высокого уровня коммуникативных способностей и навыков, умения быстро устанавливать контакты с окружающими, низкой конфликтности.

В группе следователей наиболее высокие баллы были зарегистрированы по двум шкалам – «моральная нормативность» ($9,0 \pm 2,4$) и «коммуникативный потенциал» ($8,5 \pm 1,9$). Моральная нормативность обеспечивает способность адекватно воспринимать индивидом предлагаемую для него социальную роль, что отражается в высоком уровне социализации, адекватной оценке своей роли в коллективе, ориентации на соблюдение общепринятых норм поведения. Коммуникативная компетентность проявляется в достаточном развитии коммуникативных навыков, в том числе – навыков профессионального общения.

Полученные данные относительно структуры личностного адаптационного потенциала работников разных подразделений милиции отражают, по нашему мнению, специфику их служебной деятельности. В частности, деятельность работников спецподразделений предъявляет высокие требования, прежде всего, к уровню развития

эмоционально-волевой сферы личности, поскольку является наиболее напряженной, небезопасной, непредсказуемой. Профессиональная деятельность следователей направлена на раскрытие уголовно наказуемых деяний и связана с проведением таких следственных действий, как допрос, в том числе одновременный допрос двух или более уже допрошенных лиц, обыск, осмотр места происшествия, проведение следственного эксперимента. Эффективное выполнение этих действий требует достаточного развития коммуникативных качеств личности следователя, строго соблюдения законности. Участковые являются представителями милиции, выполняющими возложенные на них задания по борьбе с преступностью, охране общественного порядка на закрепленной за ними в установленном порядке части территории, которая обслуживается органом внутренних дел. Как правило, один административный участок имеет население до 3–3,5 тысяч лиц, что требует от участкового инспектора достаточного развития коммуникативных способностей.

Результаты проведенного нами исследования позволяют предположить, что имеет место сочетание действий двух факторов: с одной стороны, выбор специфики служебной деятельности осуществляется с учетом имеющихся у человека особенностей адаптационного личностного потенциала, с другой стороны, структурные компоненты личностного адаптационного потенциала развиваются в процессе профессиональной деятельности. На основании данных исследования также можно говорить о целесообразности (почти половина сотрудников имеют удовлетворительный уровень ЛАП) и возможности развития личностного адаптационного потенциала работников милиции в процессе профессионально-психологической подготовки и психологического сопровождения оперативно-служебной деятельности.

Литература

1. *Богомолов А.М.* Личностный адаптационный потенциал в контексте системного анализа // Психологическая наука и образование. – 2008. – № 1. – С. 67–73.
2. *Ильин Е.П.* Психология воли. – 2-е изд. – СПб.: Питер, 2011. – 368 с.
3. *Исаева Е.Р.* Совладающее со стрессом и защитное поведение личности при расстройствах психической адаптации различного генеза: автореф. дис. ... д-ра психол. наук. – СПб., 2010. – 48 с.
4. *Кислицына А.С., Габдреева Г.Ш.* Особенности адаптационного потенциала личности в различных условиях жизнедеятельности // Образование и саморазвитие. – 2009. – № 3 (13). – С. 205–210.

5. *Маклаков А.Г.* Личностный адаптационный потенциал: его мобилизация и прогнозирование в экстремальных условиях // Психол. журн. – Т. 22. – 2001. – № 1. – С. 16–24.
6. Многоуровневый личностный опросник «Адаптивность» (МЛО-АМ) А.Г. Маклакова и С.В. Чермянина // Практическая психодиагностика: Методики и тесты: учебное пособие / ред. и сост. Д.Я. Райгородский. – Самара: БАХРАХ-М, 2006. – С. 549– 672.
7. *Посохова С.Т.* Психология адаптирующейся личности: монография. – СПб.: Изд-во РГПУ, 2001. – 240 с.
8. *Реан А.А., Кудашев А.Р., Баранов А.А.* Психология адаптации личности. – СПб.: Медицинская пресса, 2002. – 352 с.
9. *Толстых Ю.И.* Современные подходы к категории «адаптационный потенциал» // Известия Тульского государственного университета. Гуманитарные науки. – 2011. – № 1. – С. 493–496.

ЛИЧНОСТНЫЕ РЕСУРСЫ ПРЕОДОЛЕНИЯ ПОСЛЕДСТВИЙ БОЕВОГО СТРЕССА

М.Е. Зеленова

*Институт психологии РАН
(г. Москва, Россия)*

Проблема восстановления эмоционального и психологического благополучия после психической травмы, исследование личных и социальных ресурсов, позволяющих человеку преодолеть последствия трагических жизненных обстоятельств и экстремальных стрессоров, является одной из актуальных и широко изучаемых в психологии. Начиная с 90-х годов XX века активно проводятся эмпирические исследования отношений между различными формами травматического опыта и позитивными жизненными изменениями. Ведется разработка теоретических моделей, объясняющих процессы, благодаря которым враждебные обстоятельства могут эффективно перерабатываться и даже приводить к субъективному переживанию личностного роста, исследуются различные аспекты смысловой регуляции психических состояний и т. д. [1; 2; 13].

В цикле работ по изучению влияния травматических жизненных событий на соматическое здоровье установлено, что люди, реже болевающие после перенесенного стресса, видят окружающий мир менее угрожающим, а себя воспринимают способными к копингу. Оптимизм, представления о личном контроле и нахождение смысла по-

ложительно коррелирует с усилением иммунной реакции и препятствуют развитию заболеваний [3].

Большое значение в преодолении негативных последствий стресса имеет такое свойство, личности как выносливость (*hardiness*). Люди, сохраняющие здоровье после пережитого серьезного потрясения, нередко демонстрируют своеобразный психологический профиль, характеризующийся тремя основными особенностями: 1) верой в то, что человек может оказывать влияние на ход жизненных событий; 2) верой в то, что жизнь имеет смысл и цель; 3) установкой на то, что тяжелые жизненные события неизбежны и могут служить источником для развития и совершенствования [7; 12].

Выявлено, что люди, относящиеся к типу с высокой «негативной аффективностью», обладающие диспозиционной тенденцией испытывать отрицательные эмоции и иметь негативное представление о себе, хуже справляются со стрессом, и даже в благоприятные периоды жизни чаще испытывают дистресс и чувство неудовлетворенности. Исследования, направленные на выявление взаимосвязи самооценки с успешностью купирования стресса, показали, что в данном случае большую роль играет жизненный опыт индивида, полученный им ранее. Оказалось, что люди с высокой самооценкой, с одной стороны, значительно меньше событий расценивают как стрессогенные, а с другой, – в ситуации воздействия стресс-факторов они справляются с ними лучше, чем люди с низкой самооценкой. Было также выявлено, что индивиды, имеющие негативное самовосприятие и плохо справляющиеся со стрессом, имеют и более высокий уровень страха или тревожности при появлении угрозы. Они считают себя недостаточно способными, чтобы противостоять угрозе, менее энергичны в принятии превентивных мер и пытаются избегать трудностей, полагая, что не справятся с ними [3; 13].

Тем не менее, несмотря на множественные исследования, проблема преодоления негативных последствий воздействия стресса на человека и изучение внутренних (психологических) ресурсов стрессоустойчивости продолжают оставаться актуальными и значимыми в психологии.

В ряду травматических факторов воздействие боевой обстановки относится к числу наиболее тяжелых. Результаты обследования ветеранов показали, что пребывание в зоне военных действий является для них той точкой отсчета, с которой начинается новый этап индивидуальной жизненной истории. Психологический ущерб, полученный в результате военной травмы, приводит к дезориентации в окру-

жающей социальной среде, нарушению адекватности представлений человека о мире, снижению самоуважения и чувства уверенности, утрате целостности «Я», выбору неадекватных целей и способов поведения. Сформировавшийся на войне особый тип личности нуждается в реадaptации, обратной личностной перестройке. Работа в направлении восстановления нарушенной смыслорегуляции, формирование установок на активное преодоление последствий психической травмы, по мнению ряда авторов, работающих в области психотерапии посттравматических состояний, является ключевым у лиц, переживших кризисные ситуации, в том числе участвовавших в боевых действиях [9; 11; 14].

Представленная работа является составной частью лонгитюдного эмпирического исследования психологических детерминант успешности постстрессовой адаптации участников военных действий, проведенного совместно с Е.О. Лазебной в Институте психологии РАН [4; 5; 9; 10]. Исследование включало три этапа. На I этапе был обследован 121, на II – 45, на III – 14 человек (соответственно 34,6 % и 31,11 % испытуемых из первоначальной выборки). Все испытуемые принимали участие в военных действиях. Никто из них не был тяжело ранен или контужен, никто не страдал тяжелыми психотическими расстройствами. Процедура исследования была стандартной для всех испытуемых. Сначала проводилась беседа на основе специального клинического диагностического интервью СКИД для DSM-III-R (Structured Clinical Interview for DSM-III-R), затем участники заполняли психологические опросники в случайном порядке. Все испытуемые были ознакомлены с задачами обследования и участвовали в нем на условиях информированного согласия.

Методы исследования. Для оценки уровня адаптированности были использованы: Интегральная шкала функционирования для DSM-III-R СКИД – FS SCID (Global Assessment of Functioning Scale), позволяющая определить степень социально-психологической адаптации индивида, и Шкала клинической диагностики ПТСР – CAPS (Clinical – Administered PTSD Scale), позволяющая оценить частоту встречаемости и интенсивность проявления признаков посттравматических стрессовых нарушений. Субъективная оценка успешности поствоенной адаптации определялась по Шкале «Успешность военной посттравматической адаптации» (УВПА), разработанной Е.О. Лазебной. Для диагностики личностных особенностей участников боевых действий были использованы хорошо известные психометрические методики, такие как опросник С.Р. Панталева «Методика исследова-

ния самоотношения» (МИС), универсальный набор шкал семантического дифференциала (СД), «Тест смысловых ориентаций (СЖО)» в адаптации Д.А. Леонтьева [6; 8; 11]. Статистическая обработка данных проводилась с использованием стандартного пакета программ PASW Statistics для Windows. Применялись сравнительный, корреляционный и факторный анализ (метод главных компонент).

На основании обработки и анализа материалов эмпирического исследования были получены следующие *результаты*:

1. Применение критериев для оценки различий по степени выраженности анализируемых признаков одновременно между несколькими выборками позволило обнаружить статистически значимые изменения в сторону повышения (от первого к третьему этапу) основного показателя, характеризующего адаптационный статус обследованных ветеранов – интегрального индекса Шкалы FS SCID. Показано, что проблемы, вызванные переживанием боевого травматического стресса, большинством обследованных ветеранов преодолеваются успешно. Выявлено значимое уменьшение случаев дополнительных диагнозов по СКИД, уменьшение количества случаев полного посттравматического стрессового расстройства (ПТСР) и уменьшение частоты встречаемости и степени выраженности признаков ПТСР, измеренных по Шкале CAPS. Анализ на основе деления ветеранов на группы в зависимости от направленности адаптационного процесса – повышение, сохранение или ухудшение адаптационного статуса – также подтвердил наличие устойчивой тенденции к снижению негативной постстрессовой симптоматики и сохранению достигнутых высоких значений по шкале FS в периоды, отдаленные от времени воздействия травматического события.

2. Проведенное исследование позволило обнаружить взаимосвязи, существующие между характером преодоления участниками военных действий негативных последствий воздействия боевого стресса и такими личностными особенностями ветеранов, как смысловые ориентации и структура самоотношения. Показано, что высокий уровень самооценки и смысловых ориентаций напрямую связан с высоким уровнем общей социально-психологической адаптированности ветеранов и показателями субъективной удовлетворенности своим состоянием. Чем меньше частота и степень тяжести посттравматических стрессовых проявлений, реже случаи обращения к психиатрам и психологам, ниже уровень личностной тревожности и ряд других негативных показателей самочувствия, тем выше характеристики самоотношения и общая смыслонаполненность жизни.

3. Выявлено, что тенденция приписывать себе ответственность за события своей жизни и активная жизненная позиция в посттравматический период прямо соотносятся с успешностью социально-психологической адаптации участников боевых действий. Ветераны войны, считающие, что человек способен контролировать свою жизнь, самостоятельно принимать решения и реализовывать их в действии, более успешно преодолевают тяжелые последствия военной травмы; им свойственна ориентация на будущее и позитивное отношение к настоящему и прошлому.

4. Анализ особенностей динамики адаптационного статуса ветеранов показал, что ригидность структур Я-концепции и нежелание индивида меняться даже в лучшую сторону, сопровождается трудностями в адаптации и высоким уровнем негативных посттравматических проявлений. Напротив, ветераны, имеющие установки на саморазвитие, по результатам исследования обнаружили тенденцию к улучшению своего состояния.

5. Результаты факторного анализа позволяют говорить о том, что в иерархии различных переменных, определяющих успешность постстрессовой адаптации человека, таким регулятором активности уровня Я-концепции, как характер смысложизненных ориентаций, структура самооценки и особенности самовосприятия, принадлежит одно из важных мест. Как показало наше исследование, именно эти личностные переменные в значительной степени обеспечивают высокий уровень социальной адаптированности и состояние эмоционального и психологического благополучия индивидов, переживших военный стресс.

Таким образом, анализ показателей посттравматической стрессовой адаптации, проведенный по результатам трех этапов лонгитюдного экспериментального исследования, свидетельствует об успешном преодолении проблем, связанных с переживанием боевого травматического стресса большинством обследованных ветеранов. Особое значение в выходе из эмоционального кризиса принадлежит внутриличностным факторам. Прежде всего, это относится к структуре смысложизненных ориентаций, переработке и осмыслению пережитого, поиску новых жизненных целей, а также когнитивно-оценочным структурам Я-концепции, отражающим разные аспекты самоотношения и выполняющим регулятивную функцию произвольной активности человека.

Литература

1. *Абабков В.А., Перре М.* Адаптация к стрессу. Основы теории, диагностики, терапии. – СПб.: Речь, 2004.

2. *Бодров В.А.* Психологический стресс: развитие и преодоление. – М.: ПЕР СЭ, 2006.
3. *Брайт Д., Джонс Ф.* Стресс. Теории, исследования, мифы. – СПб.: Прайм-ЕВРОЗНАК, 2003.
4. *Зеленова М.Е.* Особенности Я-концепции и успешность социально-психологической адаптации участников военных действий // Социальная психология и общество. – 2011. – № 1. – С. 97–110.
5. *Зеленова М.Е.* Личностные факторы в системе постстрессовой адаптации военнослужащих // Актуальные проблемы психологии труда, инженерной психологии и эргономики. Вып. 3 / под ред. В.А. Бодрова, А.Л. Журавлева. – М.: Институт психологии РАН, 2012. – С. 123–143.
6. *Зеленова М.Е.* Смысложизненные ориентации и самооценка как корреляты преодоления последствий военного стресса // Стресс, выгорание и совладание в современном контексте / под ред. А.Л. Журавлева, Е.А. Сергиенко. – М.: Институт психологии РАН, 2011. – С. 81–101.
7. Клиническая психология / под ред. М. Перре, У. Бауманна. – СПб.: Питер, 2002.
8. *Лазебная Е.О.* Субъективная оценка успешности процесса посттравматической стрессовой адаптации // Психология психических состояний: сб. статей. Вып. 6 / под ред. А.О. Прохорова. – Казань, 2006.
9. *Лазебная Е.О., Зеленова М.Е.* Военный травматический стресс: особенности посттравматической адаптации участников боевых действий // Психол. журнал. – 1999. – № 5. – С. 62–74.
10. *Лазебная Е.О., Зеленова М.Е.* Субъектные и ситуационные детерминанты успешности процесса посттравматической стрессовой адаптации военнослужащих // Психология адаптации и социальная среда: современные подходы, проблемы, перспективы / отв. ред. Л.Г. Дикая, А.Л. Журавлев. – М.: Институт психологии РАН, 2007. – С. 576–590.
11. *Малкина-Пых И.Г.* Экстремальные ситуации. – М.: Эксмо, 2005.
12. *Эммонс Р.* Психология высших устремлений: мотивация и духовность личности. – М.: Смысл, 2004.
13. Эффективная психотерапия посттравматического стрессового расстройства / под ред. Э.Б. Фоа, Т.М. Кина, М.Дж. Фридмана. – М.: Когито-Центр, 2005.
14. Traumatic stress: the effects of overwhelming experience on mind, body, and society / (Ed.) B.A. van der Kolk, A.C. McFarlane, L. Weisaeth. – N.Y., 1996.

КОПИНГ-ПОВЕДЕНИЕ ЖЕНЩИН В СИТУАЦИИ БЕРЕМЕННОСТИ И РОЖДЕНИЯ РЕБЕНКА

О.П. Нечепоренко

*Омский государственный университет им. Ф.М. Достоевского
(г. Омск, Россия)*

Проблема психологического совладания или копинг-поведения вызывает неподдельный интерес у современных ученых. Активной разработкой данного направления в отечественной и зарубежной психологии способствует повышение стрессогенных факторов в жизни каждого человека, обусловленное скоростью и глубиной социальных, политических, экономических изменений.

Многие исследователи подчеркивают важность дифференцированного подхода к изучению копинга, предполагающего учет специфики разных типов ситуаций. Ассоциативный ряд, возникающий на термин «трудная жизненная ситуация», охватывает широкий круг понятий: жизненный кризис, экстремальная ситуация, поворотные события, критическая ситуация, травмирующие события, напряженная ситуация. Каждая из представленных ассоциаций содержательно отражает специфику изучаемого явления. Беременность и рождение ребенка как стрессогенные ситуации, а также индивидуально-психологические особенности женщины детерминируют разные типы преодолевающего поведения.

Проблема невынашивания желанной беременности, актуальная в последнее десятилетие, остро поставила вопрос о диагностике причин падения рождаемости, на который медицина не всегда готова дать однозначные ответы, в силу чего обнаружилась значительная роль социально-психологических детерминант. Таким образом, возникла необходимость не только изучать процесс беременности и родов с медико-биологической стороны, но и проанализировать психологическое состояние беременной женщины, ее готовность к родам, особенности преодолевающего поведения как первый шаг на пути к формированию зрелого материнства [1; 4].

Опираясь на концепцию Л.И. Дементий, мы считаем, что существует ряд методологически важных положений при исследовании копинга, одно из которых связано с зависимостью эффективности преодоления от разницы в объективных параметрах стрессора и их субъективной оценки [2; 3].

Актуальность нашей работы связана с ростом за последние годы числа женщин, не справляющихся со стрессом во время беременности, что приводит к осложнениям при родах, выкидышам, эмоциональному отвержению ребенка, в связи с чем существует необходимость психологического сопровождения беременных и родивших женщин с целью оптимизации их внутреннего состояния [5].

Цель нашей работы заключалась в изучении особенностей поведения женщин в ситуации беременности и рождения ребенка и построение личностных типов женщин.

Для реализации поставленных задач мы проводили исследование с двумя группами испытуемых: 30 женщин с первой беременностью и 30 первородящих женщин в возрасте от 20 до 39 лет. Нами была выбрана первая беременность и первые роды в связи с тем, что в этом случае нет влияния прошлого опыта на женщин.

Статья написана на основе дипломной работы В. Черняковой, выполненной под нашим руководством.

Согласно данным, полученным с помощью шкалы реактивной и личностной тревожности Ч.Д. Спилбергера (в адаптации Ю.Л. Ханина) [7], после рождения ребенка для женщин характерна низкая реактивная тревожность (60 %) и высокая личностная тревожность (60 %). Данный факт свидетельствует о том, что рождение ребенка является стрессовой ситуацией, женщина тревожно относится к ней и может воспринимать какие-либо внешние стимулы как угрожающие жизни или здоровью ее и ребенка. При этом сама ситуация беременности и родов больше не вызывает у женщины беспокойства и нервозности. Беременные женщины также имеют высокий уровень личностной тревожности (53 %), и умеренный уровень реактивной тревожности (49 %). Это связано с тем, что женщинам неизвестно, как будут проходить роды и какое здоровье у ребенка, поэтому они могут испытывать напряжение, беспокойство и озабоченность перед этой ситуацией.

Опираясь на данные, полученные с помощью диагностики типов психологической защиты (Р. Плутчик в адаптации Л.И. Вассермана, О.Ф. Ерышева, Е.Б. Клубовой) [6], мы можем сделать вывод о том, что беременные женщины используют больше психологических защит, чем родившие.

Так, беременные женщины чаще всего пользуются такими видами психологической защиты, как отрицание (50 %), компенсация (53 %), проекция (50 %) и реактивные образования (73 %). Таким образом, они склонны к отрицанию стрессовых для них ситуаций, таких

как процесс родов, проблемы с плодом, отсутствие второго родителя. То есть информация, которая тревожит и может привести к конфликту, нарушению гармонии, не воспринимается. Под конфликтом подразумевается ситуация, которая угрожает самосохранению, здоровью и жизни ребенка. Используя компенсацию как вид психологической защиты, беременные женщины пытаются найти замену реальному или воображаемому недостатку. Эти недостатки могут быть связаны с уродством плода, протеканием беременности, отношением отца к беременности. Компенсацию в этом случае можно рассматривать как преодоление фрустрирующих обстоятельств. Беременные женщины подвержены стрессам, физически становятся слабее, эмоционально неустойчивы, поэтому компенсация здесь выступает как поиск оптимального внутреннего состояния, уход в мечты, идеализация различных сфер жизни. Также беременные женщины используют такой вид психологической защиты от стресса, как проекция. Они склонны наделять своего ребенка качествами, которые у него еще не развиты («самый добрый, самый красивый, самый умный»). Кроме того, для них характерно наделять всех беременных женщин общими качествами, которые свойственны только им. В качестве реактивных образований выступает, например, гиперкомпенсация. Беременные женщины предотвращают выражение неприятных или неприемлемых для них мыслей, чувств или поступков путем преувеличенного развития противоположных стремлений. Иными словами, происходит некоторая трансформация внутренних импульсов в субъективно понимаемую их противоположность.

Женщины, родившие ребенка, используют меньше типов психологической защиты. Среди них компенсация (57 %) и реактивные образования (50 %). Это говорит о том, что женщины пытаются заменить реальные или воображаемые недостатки ребенка, состоявшихся родов, своего физического состояния другим качеством, чаще с помощью фантазирования, присвоения ребенку или себе качеств других людей, например, других женщин, лежащих в палате и их детей. Также они могут предотвращать выражение неприятных мыслей путем преувеличенного развития противоположных стремлений. Например, воспринимать внимание, заботу супруга или медицинского персонала как эмоциональное безразличие или черствость.

Исходя из данных, полученных с помощью методики К. Карвера (в адаптации Л.И. Дементий) [3], мы можем говорить о том, что женщины, родившие ребенка, используют больше копинг-стратегий для совладания со стрессом, чем беременные.

Так, беременные женщины используют поиск активной общественной поддержки (57 %) и эмоциональной общественной поддержки (60 %), в то время как родившие женщины при стрессе используют активный копинг (80 %), поиск активной общественной поддержки (80 %), подавление конкурирующей деятельности (77 %), сдерживание (90 %). Таким образом, беременные женщины в большей степени используют пассивно-адаптивные копинг-стратегии. Данный факт свидетельствует о том, что беременные женщины нуждаются в сочувствии и понимании со стороны окружающих; при разрешении проблемы склонны ожидать более благоприятных условий; снижают активность в отношении других дел и проблем и полностью сосредотачиваются на источнике стресса; пытаются отвлечься от стрессовой ситуации через развлечения, мечты, сон или эмоционально реагируют («срываются»). В то же время родившие женщины используют активно-адаптивные копинг-стратегии. То есть в большинстве стрессовых ситуаций они пытаются оценивать проблемную ситуацию с точки зрения ее положительных сторон и относиться к ней как к одному из эпизодов своего жизненного опыта; планируют свои действия в отношении этой ситуации, обращаются за помощью и советом к близким людям; предпринимают активные действия по устранению источника стресса.

С целью выделения типов женщин, находящихся в трудной жизненной ситуации беременности и рождения ребенка, мы применили кластерный анализ. В результате процедуры кластеризации методом К-средних нами были выделены два личностных типа: «Тревожный, компенсирующий» и «Сдерживающий».

Переменные, описывающие тревожность, оказывающие влияние на формирование кластеров: личностная тревожность ($F = 4,896$ при $p \leq 0,01$).

Основные типы психологической защиты, влияющие на формирование кластеров: отрицание ($F = 43,724$ при $p \leq 0,001$); вытеснение ($F = 5,204$ при $p \leq 0,01$); регрессия ($F = 11,794$ при $p \leq 0,001$), компенсация ($F = 31,957$ при $p \leq 0,001$); проекция ($F = 45,245$ при $p \leq 0,001$); интеллектуализация ($F = 12,061$ при $p \leq 0,001$); реактивные образования ($F = 20,370$ при $p \leq 0,001$).

Копинг-стратегии, оказавшие влияние на формирование кластеров: планирование ($F = 1,111$ при $p \leq 0,05$); поиск активной общественной поддержки ($F = 1,690$ при $p \leq 0,05$); подавление конкурирующей деятельности ($F = 2,121$ при $p \leq 0,05$); обращение к религии ($F = 1,416$ при $p \leq 0,05$); сдерживание ($F = 1,094$ при $p \leq 0,05$); ментальное отстранение ($F = 2,211$ при $p \leq 0,05$).

В первый тип, названный нами «Тревожный, компенсирующий», вошли 62 % респондентов, из них 67 % – беременные и 33 % – родившие женщины. Типичным представителем данного кластера является замужняя беременная первым ребенком женщина в возрасте 22 лет. Представленный тип характеризуется высоким уровнем личностной тревожности: женщины склонны воспринимать достаточно широкий спектр ситуаций как опасность, высоко оценивать угрозу своему «Я» и ребенку в различных ситуациях. В этом случае тревога рассматривается как негативное состояние, связанное с переживанием стресса относительно беременности и родов. При этом женщины данного типа склонны отрицать обстоятельства, вызывающие тревогу. То есть информация, которая тревожит и может вызвать дисгармонию, игнорируется. Также женщины пытаются найти замену реальным и воображаемым недостаткам, связанным с беременностью и родами, дефектам ребенка чаще всего с помощью фантазирования, присвоения себе, ребенку или его отцу достоинств другой личности. Заимствование таких достоинств принимается без анализа и поэтому не становится частью самой личности. Женщины этого типа характеризуются мечтательностью, они ищут идеалы в различных сферах жизнедеятельности. Им свойственно приписывание отрицательных черт другим людям для оправдания своих же отрицательных проявлений, например, агрессивности относительно медицинского персонала, родственников и наоборот, наделение положительными качествами своего ребенка, которыми он еще не может обладать, такими как доброта, заботливость, ум. В трудной жизненной ситуации (примером которой может служить беременность и рождение ребенка) женщины этого типа ищут активную общественную поддержку.

Второй тип, менее распространенный, назван нами «Сдерживающий». В него вошли 38 % респондентов, из них 57 % родившие женщины и 43 % беременные. Типичным представителем данного кластера является первородящая замужняя женщина в возрасте 23 лет. Женщины этого типа относительно устойчиво воспринимают угрозы в самых различных ситуациях. Низкая тревожность женщин проявляется в решительности, терпеливости, последовательности в действиях. При этом повышение уровня тревожности может быть связано с плохим физиологическим состоянием, дефектами ребенка, напряженными отношениями с родственниками. Также женщины этого типа осознают те чувства, желания и мысли, которые вызывают тревогу. Они находят разрешение стрессовой ситуации в поведении, предпринимая активные действия и тем самым оберегая свое эмоциональное состоя-

ние. Оказавшись в трудной ситуации беременности и родов, женщины этого типа не пытаются защитить себя от негативного воздействия путем снижения значимости этой ситуации. Основными стратегиями, которыми пользуются женщины в стрессовой ситуации, являются поиск активной общественной поддержки, подавление конкурирующей деятельности и сдерживание. То есть сознательное избегание неприятных мыслей, дел или проблем, сочетается с отвлечением на другие занятия и мысли. Для эффективного разрешения проблемы женщина обращается за помощью и поддержкой к окружающей ее среде: семье, друзьям, врачам, значимым другим.

Резюмируя сказанное выше, сделаем следующий вывод: нами были выделены два личностных типа женщин, находящихся в трудной жизненной ситуации беременности и рождения ребенка на основе личностных и ситуационных переменных. Типы условно были названы нами «Тревожный, компенсирующий» (больше характерен для беременных) и «Сдерживающий» (больше характерен для родивших). При этом основной стратегией поведения первого типа личности является тревожное поведение, в то время как второй тип женщин использует стратегию сдерживания эмоций.

Литература

1. *Баженова О.В., Баз Л.Л., Копыл О.А.* Готовность к материнству: выделение факторов, условий психологического риска для будущего развития ребенка // *Синапс*. – 1993. – № 4. – С. 35–42.
2. *Дементий Л.И.* К вопросу об определении эффективности копинг-поведения // *Ресурсы и антиресурсы личности в современных копинг-исследованиях: материалы Всероссийской науч.-практ. конф. с международным участием*. – Омск: Изд-во Ом. гос. ун-та, 2012. – С. 18–22.
3. *Дементий Л.И.* К проблеме диагностики социального контекста и стратегий копинг-поведения // *Журнал прикладной психологии*. – 2004. – № 3. – С. 20–25.
4. *Дементий Л.И., Василевская Ю.Г.* Копинг-стратегии беременных в ситуации предстоящих родов // *Ресурсы и антиресурсы личности в современных копинг-исследованиях: материалы Всероссийской науч.-практ. конф. с международным участием*. – Омск: Изд-во Ом. гос. ун-та, 2012. – С. 242–246.
5. *Дементий Л.И., Василевская Ю.Г.* К проблеме методического обеспечения изучения копинг-поведения беременных в ситуации предстоящих родов // *Ресурсы и антиресурсы личности в современных копинг-исследованиях: материалы Всероссийской науч.-практ. конф. с международным участием*. – Омск: Изд-во Ом. гос. ун-та, 2012. – С. 23–27.

6. Практическая психодиагностика. Методики и тесты: учеб. пособие / ред.-сост. Д.Я. Райгородский. – Самара: БАХРАХ-М, 2000. – 672 с.
7. *Ханин Ю.П.* Краткое руководство к применению шкалы реактивной и личностной тревожности Ч.Д. Спилбергера. – Л.: ЛНИИФК, 1976. – 18 с.

ВОЗРАСТНАЯ ДИНАМИКА ПОВЕДЕНИЯ РЕБЕНКА В СИТУАЦИЯХ ЗАТРУДНЕННОГО ОБЩЕНИЯ¹

А.Г. Самохвалова

*Костромской государственный университет им. Н.А. Некрасова
(г. Кострома, Россия)*

Современное общество нуждается в коммуникативно-компетентных личностях, способных конструктивно взаимодействовать, сотрудничать, сохраняя при этом психологическую безопасность партнеров. Коммуникативный опыт, приобретенный человеком в детстве, является тем фундаментом, на котором строится дальнейшее развитие личности. Этот первый опыт во многом определяет характер отношения человека к себе, к другим, к миру в целом. Далеко не всегда этот опыт складывается удачно. У многих детей начиная с дошкольного возраста возникает множество ситуаций затрудненного общения, закрепляются модели деструктивного коммуникативного поведения, происходит фиксация на собственной коммуникативной некомпетентности. Следовательно, актуально рассмотрение специфики затрудненного общения личности на детских этапах онтогенеза.

Затрудненное общение мы рассматриваем как процесс нарушенного взаимодействия между людьми, препятствующий эффективному решению коммуникативных задач; сопряженный с возникновением субъективных переживаний его участников; непониманием партнерами друг друга; негативными изменениями в межличностных отношениях; актуализацией деструктивных моделей взаимовлияния.

Атрибутами затрудненного общения ребенка являются следующие характеристики:

- *Коммуникативная ситуация* – пространственно-временная характеристика общения, в рамках которой возникают коммуникативные трудности одного или нескольких партнеров.

¹ Исследование проводится при финансовой поддержке РГНФ. Проект № 13-16-44001а(р).

• *Субъект затрудненного общения* – ребенок, испытывающий коммуникативные трудности или создающий эти трудности для партнеров по общению.

• *Коммуникативные трудности* – различной силы и степени выраженности объективные или субъективно переживаемые препятствия коммуникации, нарушающие внутреннее равновесие субъекта (ов) общения, усложняющие межличностные отношения; требующие от партнеров внутренних усилий, направленных на их преодоление.

• *Специфика социальной перцепции* – восприятие ребенком себя или своих партнеров как «трудных» субъектов общения.

• *Нарушенный характер интеракций* – явные или скрытые деструктивные изменения взаимодействия в ситуации общения.

Сферы распространения затрудненного общения ребенка могут быть различны:

• *Субъективное пространство затрудненного общения* («трудно мне») – различного рода негативные внутренние переживания субъекта общения, возникшие в процессе или в результате коммуникации (фрустрация потребностей; чувство некомпетентности, неполноценности; обида, злость; мотивационный, когнитивный, эмоциональный диссонансы; внутриличностные конфликты и др.). Чем выше степень осознания коммуникативных трудностей, тем более дифференцированными становятся внутренние переживания ребенка.

• *Объективное пространство затрудненного общения* («трудно другим») – внешнефиксируемая несостоятельность коммуникативного процесса, выражающаяся в неадекватном поведении субъекта общения; в деструктивности способов влияния на партнера. Внутренних негативных переживаний в данном случае ребенок не испытывает и не воспринимает себя в качестве источника коммуникативных трудностей для партнеров.

• *Субъективно-объективное пространство затрудненного общения* («трудно всем») – неадекватное коммуникативное поведение, деструктивный характер влияния на партнера, невозможность самореализации и самовыражения в коммуникативной ситуации, беспокоящие ребенка и вызывающие негативные переживания, внутриличностные противоречия, фрустрацию, восприятие себя как «субъекта затрудненного общения».

Таким образом, любая ситуация затрудненного общения характеризуется наличием субъекта (ов) затрудненного общения, испытывающего коммуникативные трудности; спецификой социальной перцепции, нарушением межличностной интеракции и распространяется

в различных пространствах: субъективном, объективном или субъективно-объективном.

В проведенном нами лонгитюдном исследовании выявлялась *специфика и возрастная динамика поведения детей в ситуациях затрудненного общения*. Выборку составили 24 ребенка: 12 девочек и 12 мальчиков. Все дети одного возраста, физически и психически здоровые, русские, из полных семей, посещающие детские дошкольные учреждения и школы г. Костромы. Изучение форм коммуникативного поведения детей в ситуациях затрудненного общения проводилось на протяжении 9 лет (на дошкольном, младшем школьном и подростковом этапах онтогенеза) со следующей периодичностью: 1-й замер – 5 лет; 2-й замер – 7 лет; 3-й замер – 9 лет; 4-й замер – 11 лет; 5-й замер – 13 лет. В качестве методов исследования использовались включенное и стороннее наблюдение за коммуникативной деятельностью детей; беседы с детьми, педагогами, родителями; методика экспертной оценки коммуникативных трудностей А.Г. Самохваловой; методика диагностики неконструктивного поведения детей М.Э. Вайнера. Обработка эмпирических данных проводилась с использованием описательной статистики и критерия χ^2 -Фридмана, выявляющего возрастные различия поведения в общении.

В результате лонгитюдного исследования были выявлены интересные тенденции. Так, *протестное поведение* в меньшей степени проявляется в дошкольном ($m = 2,63$; $SD = 4,3$) и младшем школьном ($m = 3,88$; $SD = 3,4$) возрасте, наиболее ярко актуализируется в подростковом возрасте ($m = 6,50$; $SD = 3,1$) и в периоды возрастных кризисов (7 лет: $m = 6,50$; $SD = 4,3$, 13 лет: $m = 9,25$; $SD = 5,9$), что является свидетельством стремления ребенка доказать свою взрослость, самостоятельность, отстоять свое право на автономность, добиться признания.

Актуализация протестных форм поведения приводит к возникновению трудностей эмпатии, толерантности, трудностей, связанных с детским эгоцентризмом, упрямством, негативизмом. Затруднено коммуникативное планирование и прогнозирование, поскольку ребенка захватывает дух противоборства, соперничества, что мешает здраво оценить возникшие коммуникативные условия. На инструментальном уровне возникают вербальные трудности (сбивчивая, повторяющаяся, контекстная речь), невербальные (проявление чрезмерно бурных эмоций, неспособность «считывать» информацию с невербального поведения партнера), просодические (громкая, быстрая, асинхронная речь). В ситуации протеста ребенок испытывает трудности самона-

блюдения и самоанализа, часто даже не помнит, что именно говорил и делал, не может определить причины непонимания и конфликта с партнером.

Самое высокое стандартное отклонение зафиксировано в 13-летнем возрасте. Подростков условно можно разделить на две группы: те, у кого кризис идет по пути «*независимости*», очень бурно проявляют протестные реакции в общении; те, у кого по пути «*зависимости*» вообще избегают протестных форм поведения, стараются проявлять конформизм, уступчивость, приспосабливаться к требованиям партнера и коммуникативной ситуации. Статистический анализ подтверждает значимость возрастных различий в проявлении протестных форм поведения ($\chi^2 = 39,786$ при $p = 0,000$).

Импульсивность поведения, напротив, равномерно снижается от дошкольного к подростковому возрасту ($\chi^2 = 15,584$ при $p = 0,004$). Если в дошкольном возрасте ($m = 7,25$; $SD = 5,7$) с импульсивностью связаны такие коммуникативные трудности, как несдержанность, неспособность планировать и контролировать коммуникативное поведение, неумение наблюдать за собеседниками и гибко перестраивать собственные планы, неумение слушать партнера и давать адекватную обратную связь; то подростки ($m = 4,00$; $SD = 3,7$) уже способны контролировать свои желания, их коммуникативные действия чаще всего осознанны, хотя в ситуациях напряженного, конфликтного взаимодействия импульсивные реакции вновь актуализируются.

Подобная тенденция отмечается и по *недисциплинированному поведению*. Наиболее часто оно актуализируется в дошкольном возрасте ($m = 5,50$; $SD = 4,7$), хотя разброс данных велик, т. е. выборка условно делится на недисциплинированных детей (8 человек) и детей, четко соблюдающих установленные социальные рамки коммуникативного поведения (10 человек). На следующих возрастных этапах идет снижение недисциплинированности детей в ситуациях общения.

Недисциплинированность незначительно повышается в период подросткового кризиса ($m = 2,50$; $SD = 3,1$). Интересно то, что недисциплинированность начинают проявлять подростки, которым никогда ранее не была свойственна подобная модель поведения. Это объясняется их потребностью экспериментировать, пробовать новые коммуникативные роли, противостоять установленным нормам поведения, менять индивидуальный имидж, переживать новые (порой деструктивные) эмоции. Это серьезный шаг на пути самопонимания и саморазвития, хотя и сопряженный с трудностями установления эффективного взаимодействия, проявлениями враждебности, агрессивности,

эгоизма. Значимость возрастной динамики по данной форме неконструктивного поведения подтверждена критерием Фридмана ($\chi^2 = 22,621$ при $p = 0,000$).

Противоположная тенденция наблюдается в проявлении *агрессивности* в общении. Начиная с 7-летнего возраста агрессивность постепенно значимо возрастает ($\chi^2 = 48,916$ при $p = 0,000$). Максимально высокие показатели агрессивности установлены в 13-летнем возрасте ($m = 10,75$; $SD = 4,9$). Всплеск агрессивного поведения приходится на кризисный период возрастного развития. Проявление агрессивности часто становится защитной реакцией подростка в ситуациях затрудненного общения. Трудности выбора адекватных коммуникативных средств, недоверие к себе, тревожность компенсируются агрессивными проявлениями, что временно повышает самооценку, создает для ребенка иллюзию собственной значительности и способности выходить «победителем» из трудных коммуникативных ситуаций.

Следует отметить, что от дошкольного к подростковому возрасту увеличивается разброс эмпирических данных по показателю «агрессивное поведение». У некоторых детей (8 человек) агрессивность к подростковому возрасту постепенно становится доминирующей, устойчивой стратегией поведения в общении (т. е. показатели на каждом последующем возрастном этапе становятся выше). Другие же дети (9 человек) демонстрируют постепенное снижение агрессивности к подростковому возрасту, однако у них развиваются такие формы неконструктивного поведения, как конформизм или демонстративность.

Что касается *конформного и демонстративного поведения*, то следует отметить, что по критерию Фридмана не выявлено значимых возрастных различий в проявлении этих форм неконструктивного коммуникативного поведения. Показатели *конформности* в целом развиты на среднем уровне, но распределены по выборке неравномерно. Уже начиная с дошкольного возраста, можно выделить группу детей (7 человек), склонных к конформизму в ситуациях затрудненного общения, эта модель поведения сохраняется у них вплоть до подросткового возраста. В кризисные периоды конформизм проявляется чаще, имеет адаптивный, внешний характер: дети делают вид, что соглашаются с партнерами, уступают, но при этом мнения своего не меняют и в других, более благоприятных условиях, стараются максимально реализовать свои намерения.

Демонстративность наиболее характерна для детей 7 и 11-летнего возраста. С ней связаны трудности взаимопонимания, эмпатии, неприятия иных точек зрения, косность коммуникативных установок.

Демонстративность часто сопровождается гиперкоммуникативностью, чрезмерно высокими притязаниями, эгоистичностью. Если ребенок не получает должного внимания со стороны партнеров, у него зачастую актуализируются модели протестного или агрессивного поведения.

Таким образом, можно сделать вывод, что дети всех возрастных категорий в ситуации затрудненного общения в той или иной степени склонны к неконструктивному поведению, однако на каждом возрастном этапе наиболее ярко актуализируются его определенные формы. В *дошкольном возрасте* преобладает импульсивное и недисциплинированное поведение, обуславливающее трудности эмпатии, взаимопонимания, коммуникативного планирования, самоконтроля и самонаблюдения. В *младшем школьном возрасте* дети значительно реже прибегают к неконструктивному поведению: они пытаются замаскировать, скрыть деструктивные переживания, демонстрировать социально-одобряемое коммуникативное поведение, что сопровождается трудностями самопонимания, самовыражения, трудностями, связанными с повышенной эмоционально-личностной зависимостью от партнеров по общению. В *подростковом возрасте* значимо выше проявления агрессивного и протестного поведения, что сопровождается упрямством, враждебностью, негативизмом в общении, неприятием иных точек зрения, трудностями понимания, эмпатии, построения конструктивного диалога, самоизменения. В *период подросткового кризиса* наблюдается разделение выборки на две группы: те, у кого кризис протекает по пути «независимости», склонны к проявлению агрессивного, демонстративного и протестного поведения; те, у кого кризис протекает по пути «зависимости», склонны к конформизму, импульсивности, инфантильным формам коммуникативного поведения (чаще недисциплинированного).

Выявленные закономерности помогают лучше понимать природу детского затрудненного общения; объяснять причины коммуникативных трудностей; осуществлять развивающую и психо-коррекционную работу каузальной направленности.

СВЯЗЬ ВЕДУЩИХ КОПИНГ-СТРАТЕГИЙ И СМЫСЛОЖИЗНЕННЫХ ОРИЕНТАЦИЙ ЛИЧНОСТИ

П.Ю. Удачина, И.В. Терешкина

Кубанский государственный университет

(г. Краснодар, Россия)

Изменения социально-экономического, политического, духовно-нравственного характера, происходящие в обществе, задают новые условия жизни и деятельности личности. Неустойчивая и изменчивая окружающая среда, ускоренные темпы изменения жизненных условий, научно-технический прогресс требуют от человека постоянного совершенствования навыков адаптации. Именно поэтому в психологической науке особенно актуальными становятся проблемы, связанные с изучением адаптации человека к возрастающим нагрузкам, стрессам и исследованием его внутренних ресурсов, способствующих успешному преодолению жизненных трудностей.

Проблема адаптивного, совладающего с трудной жизненной ситуацией поведения находится в центре многих психологических исследований [3; 4; 6; 7] копинг-стратегий личности.

Выбор продуктивных копинг-стратегий позволяет человеку успешно использовать свой потенциал, а также сохранять физическое и психологическое здоровье в процессе жизни.

Исследования совладающего поведения последних лет доказывают глубокую взаимосвязь между копинг-стратегиями, которые выбирает человек, и его личностными характеристиками, а также индивидуальными особенностями. Так, есть сведения о том, что на выбор продуктивных копинг-стратегий влияют высокая самооценка [1], «Я»-концепция личности [6]. Также есть данные о положительной взаимосвязи копинг-стратегий и темперамента [3], уровня интеллекта [4] и обратной связи с высоким уровнем нейротизма [1].

В связи с наметившимся направлением изучения копинг-стратегий и личностных особенностей человека, нами была выдвинута гипотеза, согласно которой выбор ведущих копинг-стратегий определяется содержанием смысложизненных и ценностных ориентаций.

По нашему мнению, наличие целей и смыслов жизни у человека в наибольшей степени влияет на его когнитивные установки относительно трудностей и определяет выбор ведущих копинг-стратегий личности.

Таким образом, согласно нашей гипотезе, смысложизненные ориентации (наличие целей и смыслов жизни) наиболее связаны с предпочтением в выборе копинг-стратегий, детерминирующих особенности разрешения жизненных трудностей.

Цель исследования – изучение связи смысложизненных ориентаций и ведущих копинг-стратегий личности.

Объект исследования – ведущие копинг-стратегии и смысложизненные ориентации личности.

Предмет исследования – связь смысложизненных ориентаций и ведущих копинг-стратегий личности.

Методы исследования: для определения наличия целей в жизни и сформированных смысложизненных ориентаций использовалась методика Д.А. Леонтьева «Тест смысложизненных ориентаций» [5], ведущие копинг-стратегии личности определялись при помощи методики диагностики копинг-стратегий «Методика определения индивидуальных копинг-стратегий Э. Хайма» [2], корреляционного анализа.

Выборка исследования: в исследовании приняли участие 60 человек в возрасте 23–27 лет. Возрастной критерий выбранной группы был обусловлен тем, что респонденты преодолели психосоциальную стадию поиска идентичности, получили высшее образование, уже имеют достаточный опыт преодоления бытовых проблем и жизненных трудностей, что дает основание предположить наличие у них устойчивых способов преодоления сложных жизненных ситуаций, т. е. сформированных копинг-стратегий.

В ходе исследования были получены следующие результаты.

Высокий общий показатель смысложизненных ориентаций имеют 56 % респондентов, средний – 30 % и низкий – 14 %. 60 % респондентов с общим показателем смысложизненных ориентаций, оцениваемых автором теста как «низкий», отметили в своем поведении использование непродуктивных или относительно продуктивных когнитивных, эмоциональных и поведенческих копинг-стратегий. 85 % респондентов с общим показателем смысложизненных ориентаций, оцениваемых автором теста как «высокий», отметили в своем поведении использование продуктивных когнитивных, эмоциональных и поведенческих копинг-стратегий. Высокие показатели смысложизненных ориентаций свидетельствуют о наличии у респондентов жизненных целей; об осмысленности жизни; об их удовлетворенности процессом жизни; об эмоциональной насыщенности их жизни; об удовлетворенности прожитой частью жизни; о сформированности представлений о себе как о сильной личности, обладающей достаточной свободой выбора для

того, чтобы построить свою жизнь в соответствии со своими целями и задачами, об уверенности в своей способности самостоятельно контролировать и управлять событиями своей жизни.

Корреляционный анализ позволил выявить большое количество положительных связей между общим показателем смысложизненных ориентаций и выбором респондентами продуктивных когнитивных, эмоциональных и поведенческих копинг-стратегий. Также было выявлено много обратных связей между общим показателем смысложизненных ориентаций и выбором респондентами непродуктивных когнитивных, эмоциональных и поведенческих копинг-стратегий.

Установлена значимая прямая связь между выраженностью общего показателя смысложизненных ориентаций и продуктивной когнитивной копинг-стратегией «Проблемный анализ» ($r = 0,54$; $p < 0,05$). Наличие в жизни человека конкретных целей и намерений в будущем, которые придают жизни осмысленность, формируют четкую временную перспективу, связано с желанием личности разобраться в сущности жизненных трудностей, проанализировать причины их возникновения и способы преодоления, необходимые для продвижения к поставленным целям.

Обнаружена значимая прямая связь между выраженностью общего показателя смысложизненных ориентаций и относительно продуктивной когнитивной копинг-стратегией «Придача смысла» ($r = 0,33$; $p < 0,05$).

Придание сложности смысла помогает человеку более творчески подходить к решению проблемы, что способствует повышению интереса к ней и мотивации её преодоления.

Выявлена значимая прямая связь между выраженностью общего показателя смысложизненных ориентаций и продуктивной эмоциональной копинг-стратегией «Оптимизм» ($r = 0,65$; $p < 0,05$). Эмоциональное состояние играет важную роль в процессе саморегуляции, самоконтроля и достижения поставленных целей. Оптимистичное эмоциональное состояние способствует повышению работоспособности, вере в себя и свою способность справиться со сложной жизненной ситуацией, что является серьезным ресурсом при постановке и достижении целей.

Установлена значимая прямая связь между выраженностью общего показателя смысложизненных ориентаций и продуктивной поведенческой копинг-стратегией «Альтруизм» ($r = 0,35$; $p < 0,05$). Личность имеющая сформированные жизненные смыслы и цели предлагает поддержку близким в преодолении трудностей.

Обнаружена значимая прямая связь между выраженностью общего показателя смысложизненных ориентаций и продуктивной поведенческой копинг-стратегией «Сотрудничество» ($r = 0,35$; $p < 0,05$). Личность, имеющая сформированные жизненные смыслы и цели активно сотрудничает со значимыми, более опытными людьми, ищет поддержки в ближайшем социальном окружении.

Установлена значимая прямая связь между выраженностью общего показателя смысложизненных ориентаций и относительно продуктивной поведенческой копинг-стратегией «Поиск совета» ($r = 0,33$; $p < 0,05$). Личность, имеющая сформированные жизненные смыслы и цели, в сложной жизненной ситуации активно ищет поддержки, понимания, помощи в ближайшем социальном окружении, а это повышает ее веру в себя и свою способность справиться со сложной жизненной ситуацией, помогает бороться с жизненными трудностями, увидеть выход из, казалось, безвыходной ситуации.

Обнаружена значимая обратная связь между выраженностью общего показателя смысложизненных ориентаций и непродуктивной когнитивной копинг-стратегией «Растерянность» ($r = 0,39$; $p < 0,05$). Низкая осмысленность жизни и отсутствие значимых целей способствует формированию у личности пассивных форм поведения с отказом от преодоления трудностей из-за неуверенности в своих силах и интеллектуальных ресурсах, склонности недооценивать или преуменьшать характер неприятностей.

Выявлена значимая обратная связь между выраженностью общего показателя смысложизненных ориентаций и непродуктивной эмоциональной копинг-стратегией «Покорность» ($r = 0,45$; $p < 0,05$). Низкая осмысленность жизни, отсутствие значимых целей способствуют желанию личности «плыть по течению», отказаться от активных действий, покориться судьбе и обстоятельствам. Данная позиция может быть связана с отсутствием возможности увидеть связи между своими действиями и значимыми для них событиями жизни, а также с оценкой себя как человека неспособного контролировать эту связь.

Установлена значимая прямая связь между выраженностью общего показателя смысложизненных ориентаций и непродуктивной эмоциональной копинг-стратегией «Эмоциональная разрядка» ($r = 0,35$; $p < 0,05$). Низкая осмысленность жизни, неуверенность в завтрашнем дне, отсутствие возможности увидеть связи между своими действиями и значимыми для них событиями жизни, оценка себя как неспособного контролировать эту связь, отсутствие целей в жизни или отсутствие понимания того, как добиться поставленных целей, ощущение бессилия

в решении накопившихся проблем – все это приводит к выбору непродуктивной эмоциональной копинг-стратегии «Эмоциональная разрядка» (плач, крики, агрессивные действия и поступки).

Выявлена значимая обратная связь между выраженностью общего показателя смысложизненных ориентаций и непродуктивной эмоциональной копинг-стратегией «Подавление эмоций» ($r = 0,35$; $p < 0,05$). Низкая осмысленность жизни, неуверенность в своих силах и интеллектуальных ресурсах, ощущение бессилия в решении накопившихся проблем, ощущение зависимости от окружающих формируют устойчивые формы эмоционального поведения. Когда у личности нет возможности справиться с трудной жизненной ситуацией и тем самым избавиться себя от негативных эмоций, которые эта ситуация порождает личность выбирает непродуктивную эмоциональную копинг-стратегию «Подавление эмоций».

Обнаружена значимая обратная связь между выраженностью общего показателя смысложизненных ориентаций и непродуктивной поведенческой копинг-стратегией «Активное избегание» ($r = 0,56$; $p < 0,05$). Низкая осмысленность жизни и отсутствие значимых целей делают жизнь человека малоуправляемой, вследствие чего у личности может формироваться чувство неуверенности в себе и своих силах, что способствует выбору непродуктивной поведенческой копинг-стратегии «Активное избегание». Активное избегание является способом уйти от источника стресса и сохранить здоровье, что в какой-то мере может считаться эффективным, однако таким способом проблема не решается, а частое использование данной копинг-стратегии приводит к накоплению нерешенных проблем и невыполненных обязательств.

Данное исследование подтверждает наличие связи смысложизненных ориентаций с ведущими копинг-стратегиями личности. Наличие у респондентов жизненных целей и осмысленности жизни; удовлетворенности процессом жизни и эмоциональной насыщенности жизни; удовлетворенности прожитой частью жизни; представления о себе как о сильной личности, обладающей достаточной свободой выбора, для того чтобы построить свою жизнь в соответствии со своими целями и задачами, наличие уверенности в своей способности самостоятельно контролировать и управлять событиями своей жизни способствуют выбору продуктивных копинг-стратегий.

Литература

1. *Бодров В.А.* Психологический стресс: развитие и преодоление. – М.: ПЕР СЭ, 2006. – 528 с.

2. *Дмитриев М.Г., Белов В.Г., Парфенов Ю.А.* Психолого-педагогическая диагностика делинквентного поведения у трудных подростков. – СПб.: ПОНИ, 2010. – 316 с.
3. *Исаева Е.Р.* Копинг-поведение и психологическая защита личности в условиях здоровья и болезни. – СПб.: Изд-во СПбГМУ, 2009. – 216 с.
4. *Крюкова Т.Л.* Психология совладающего поведения. – Кострома: Аванти-тул, 2004. – 304 с.
5. *Леонтьев Д.А.* Тест смысложизненных ориентаций (СЖО). – 2-е изд. – М.: Смысл, 2000. – 18 с.
6. Совладающее поведение: современное состояние и перспективы / под ред. А.Л. Журавлев, Т.Л. Крюкова, Е.А. Сергиенко. – М.: Институт психологии РАН, 2008. – 480 с.
7. Стресс, выгорание, совладание в современном контексте / под ред. А.Л. Журавлева, Е.А. Сергиенко. – М.: Институт психологии РАН, 2011. – 512 с.

ОСОБЕННОСТИ САМООТНОШЕНИЯ И САМОРЕГУЛЯЦИИ ПОДРОСТКОВ С ЭНДОКРИННЫМИ ЗАБОЛЕВАНИЯМИ (НА ПРИМЕРЕ САХАРНОГО ДИАБЕТА 1-ГО ТИПА)

Е.Б. Фанталова, Ю.В. Неверова

*Московский городской психолого-педагогический университет
(г. Москва, Россия)*

Сахарный диабет по определению Всемирной организации здравоохранения (ВОЗ) – это хроническая болезнь, которая возникает в тех случаях, когда поджелудочная железа не вырабатывает достаточно инсулина или когда организм не может эффективно использовать вырабатываемый им инсулин. По данным института диабета ФГУ «Эндокринологический научный центр», более трех миллионов россиян, согласно официальной статистике, болеют сахарным диабетом, однако их реальное число в три раза превышает эти данные и составляет 9–10 миллионов. Согласно теориям возникновения сахарного диабета его причинами могут быть как генетические факторы, так и средовые, включающие различные психотравмирующие ситуации и стресс [2; 11].

Психогенное воздействие сахарного диабета приводит к развитию чувства неполноценности, зависимости, беспомощности, ощущению ограниченности физических возможностей даже при отсутствии тяжёлых осложнений [1]. В условиях хронического соматического за-

болевания социальная ситуация развития у больного ребёнка отличается от таковой у здорового. Это связано с формированием определённого отношения к болезни, которое оказывает существенное влияние на развитие и течение сахарного диабета, на эффективность терапии.

Личность подростка на фоне развития заболевания также претерпевает изменения, причем в подростковом возрасте особенно страдают отношения со сверстниками, самооценка и самовосприятие. Существующие многочисленные барьеры мешают пациентам достичь хорошего гликемического контроля. Это факторы, связанные с образом жизни, образованием, психологией и окружением каждого больного. Формирование позитивного самоотношения и адекватное оценивание своего «Я» и своих возможностей должно помочь ребёнку в преодолении этих барьеров. Особенности внутренней динамики самосознания, структура и специфика отношения личности к собственному «Я» оказывают регулирующее влияние практически на все аспекты поведения человека. Они играют важную роль в установлении межличностных отношений, в постановке и достижении целей, в способах формирования и разрешения кризисных ситуаций, в адекватной включенности субъекта в различного рода коррекционные и терапевтические мероприятия [1; 2].

Данное исследование было проведено среди подростков, больных сахарным диабетом 1-го типа (СД1). Известно, что подростковый возраст – период становления личности, в котором происходит формирование ее самоотношения. Нельзя забывать, что позитивное самоотношение благоприятно влияет на ход и течение болезни, помогает легче переносить ситуацию стресса, улучшает регуляцию поведения, что особенно важно для подростков с СД1, так как им постоянно необходимо следить за своим как физическим, так и психологическим состоянием.

Цель настоящего исследования – выявление особенностей самоотношения и саморегуляции подростков с эндокринными заболеваниями (на примере сахарного диабета 1-го типа).

Контингент исследуемых – больные сахарным диабетом 1-го типа в возрасте 12–16 лет (20 человек). Контрольная группа – подростки в возрасте 12–16 лет (20 человек). *Объект исследования* – самоотношение подростков с эндокринными заболеваниями (на примере сахарного диабета 1-го типа). *Предмет исследования* – эмоциональные и личностные аспекты самоотношения подростков с эндокринными заболеваниями (на примере сахарного диабета 1-го типа). Ис-

следование проводилось на базе ФГБУ «Эндокринологический научный центр» в детском отделении сахарного диабета.

Гипотеза исследования: предполагается, что у подростков, больных сахарным диабетом, будут обнаружены существенные отличия в структуре самооотношения по сравнению с их здоровыми сверстниками.

В качестве методов в настоящей работе использовались:

1. Обзорно-аналитическое исследование психолого-педагогической, специальной психологической и медицинской литературы.

2. Анализ анамнестических данных.

3. Личностные опросники: тест опросник самооотношения Столина–Пантилеева [8], методика личностного дифференциала, методика диагностики самооценки Ч.Д. Спилбергера и Ю.Л. Ханина, методика диагностики уровня субъективного контроля Дж. Роттера [5].

4. Проективные рисуночные тесты: рисунок Гудинаф-Харриса «Я – в трех проекциях» (адаптация и подсчет содержательного различия между рисунками Е.Б. Фанталовой) [9; 10] и проективная методика «Четыре персонажа» [4].

Статистическая обработка данных проводилась с помощью рангового коэффициента корреляции Спирмена при уровне значимости 0,01 и 0,05. Для оценки достоверности различий между выборками использовался U-критерий Манна–Уитни. Полученные данные были обработаны с помощью программы SPSS 17.00.

Полученные результаты и их анализ

По данным опросника самооотношения Столина-Пантилеева выявляется, что почти по всем показателям *контрольная группа (здоровые)* опережает *экспериментальную группу (больные СД1)*. Исключение составляет показатель *шкалы самообвинения*, который в группе больных сахарным диабетом заметно выше. Вероятно, это можно объяснить тем, что подростки с СД1 чувствуют вину за недостаточный контроль над своим заболеванием. Полученные результаты отражают более высокую самооценку нормативной группы, что подтверждается в дальнейших методиках, особенно в проективных рисунках.

Методика *личностного дифференциала* серьезных различий между группами не выявила. Наблюдается небольшое преобладание показателей *экспериментальной* группы над *контрольной* по фактору «Оценка». Это отчасти можно объяснить тем, что подростки из группы с СД1 стремились показать себя с лучшей стороны при заполнении методики и, возможно, выбирали социально-желательные ответы,

имеющие субъективное компенсаторное значение в условиях текущего заболевания.

По показателям методики диагностики самооценки Спилберга–Ханина отмечается повышение ситуативной тревожности в экспериментальной группе и повышение личностной тревожности в контрольной группе. Как известно, ситуативная тревожность проявляется в виде напряжения, беспокойства и нервозности. При заполнении методик и во время беседы было заметно, что подростки с СД1 беспокоились во время тестирования и воспринимали заполнение методик как проверку своих способностей, в отличие от группы нормы, в которой подросткам было просто интересно поучаствовать в исследовании. Учитывая все выше сказанное, можно предположить, что стресс и волнение при заполнении методик повлияли на показатель *ситуативной тревожности* у подростков, больных СД1.

По данным методики уровня субъективного контроля, имеются существенные отличия по шкале интернальности работы и по шкале интернальности здоровья. Эти показатели значительно выше у подростков контрольной группы (здоровые) по сравнению с экспериментальной (больные СД1), что указывает на неуверенность в своих силах и в принятии решения в сфере работы и состояния здоровья у подростков, больных СД1.

Остановимся далее на результатах проективных методик. *Рисунок Гудинаф-Харриса «Я – в трех проекциях»*. Назначение теста – изображение проекций образа Я – «Я-социального», «Я-реального» и «Я-идеального», а также отражение «Я-концепции» человека в целом.

Испытуемому предлагается сделать три рисунка. На первом нарисовать себя так, как, по его мнению, его видят другие, на втором – как он сам себя видит и в третьем – каким бы он хотел быть. В конце он должен сравнить рисунки по содержанию по шкале от 0–10. Чем больше бал, тем больше содержательное расхождение между «Я-образами».

По сравнению с рисунками здоровых подростков рисунки больных СД1 свидетельствуют об эмоциональной напряженности, неуверенности, о чувстве незащищенности, тревожности, неприспособленности. Выявляются также признаки депрессии. Часто рисунки больных с СД1 схематичны, маленького размера, с грустным либо с ничего не выражающим выражением лица. Подростки с СД1 описывают себя так: «Грустный, унылый, вялый, злой, подавленный, я – это просто человек, не выражающий ничего». У некоторых подростков наблюдается сильное недовольство своим внешним видом, что они всячески

подчеркивают как на рисунке, так и при описании себя. Например, «Я – жирная корова, я хочу быть худой и немного здоровой, я себя раздражаю, хочу быть красивой». Также можно говорить о нехватке общения и чувстве одиночества. Почти все подростки с СД1 говорили, что сильно скучают по дому, семье и друзьям, отсюда во многом чувство тревожности и неуверенности.

Компенсируя недовольство собой, многие подростки с СД1 рисуют себя идеального («Каким я хотел бы быть») в виде успешного, общительного человека, который почти всегда находится в центре внимания. Интересно, что подростки в возрасте 12–14 лет изображают себя в виде человека публичной профессии, например, актрисы или певицы. Подростки в возрасте 15–16 лет показывают более серьезные рисунки, для них главным приоритетом является выбор профессии, здоровье и любовь. Почти все хотели бы быть счастливыми. В это понятие они включают здоровье, хорошее образование, свою собственную семью и свой дом.

Общая направленность всех рисунков говорит о том, что подросткам с СД1 не хватает тепла, понимания, общения со сверстниками и поддержки.

Часто подростки делают вид, что им все равно и трудности с лечением или контролем заболевания их не волнуют. Почти все подростки с СД1 на вопрос о том, испытывают ли они какой-либо страх или беспокойство в связи со своим заболеванием, ответили «нет», потому что они «уже привыкли и не видят в этом ничего страшного». Хотя в целом проективные методики и дальнейшая беседа показали обратное.

Общий вывод

Гипотеза о том, что у подростков, больных сахарным диабетом, будут обнаружены существенные отличия в структуре самооотношения и саморегуляции по сравнению со здоровыми подростками (экспериментальная и контрольная группы), подтвердилась. С помощью опросника самооотношения Столина–Пантилеева, методики диагностики самооценки Спилбергера–Ханина и методики УСК, а также с помощью проективного рисунка Гудинаф–Харриса «Я – в трех проекциях» и методики «Четыре персонажа» были выявлены специфические особенности, характерные для подростков, больных сахарным диабетом. Эти особенности заключаются в более критичном отношении к себе и к своему «Я», но в то же время в завышенных требованиях к себе, в пониженной самооценке, в повышенной психической напряженности, в значительной внутренней фиксации на проблемах, связанных со

своим заболеванием. Отмечаются амбивалентные тенденции – от поиска внимания, поиска положительного ответа и заботы от других до ухода в себя и избегания какого-либо общения. Полученные в работе данные могут быть использованы в разработке методических приемов в психотерапии и психокоррекции для подростков, больных сахарным диабетом 1-го типа.

Литература

1. *Анциферов М.Б. и др.* Локус контроля у больных сахарным диабетом. Объективная оценка субъективного отношения к лечению // Проблемы эндокринологии. – 2002. – Т. 48. – № 4. – С. 23–27.
2. Государственный регистр сахарного диабета: распространенность инсулинозависимого сахарного диабета и его осложнений / И.И. Дедов, Ю.И. Сунцов, С.В. Кудрякова и др. // Проблемы эндокринологии. – 1997. – Т. 43. – № 6. – С. 10–13.
3. *Ковалев В.В.* Личность и ее нарушения при соматической болезни // Роль психического фактора в происхождении, течении и лечении соматических болезней. – М.: Медицина, 1972.
4. *Лосева В.К.* Рисуночная методика «Четыре персонажа» и ее использование в целях психодиагностики личности // Экспериментальные исследования личности в коллективе: сб. – Ч. 1. – Даугавпилс, 1985. – С. 1–52.
5. Практическая психодиагностика. Методики и тесты / ред.-сост. Д.Я. Райгородский. – Самара: Бахрах-М, 2006. – 672 с.
6. *Романова Е.С.* Графические методы в практической психологии: учебное пособие для студентов вузов. – М.: Аспект-Пресс, 2011. – 164 с.
7. *Столин В.В.* Самосознание личности. – М.: Педагогика, 1983. – 286 с.
8. *Столин В.В., Пантилеев С.Р.* Опросник самоотношения // Практикум по психодиагностике: Психодиагностические материалы. – М.: МГУ, 1988. – С. 123–130.
9. *Фанталова Е.Б.* Аннотированный указатель методов психологической диагностики: учеб.-метод. пособие. – М.: МГСУ «Союз», 1997. – С. 35–36.
10. *Шванцара Й. и др.* Диагностика психического развития. – Прага: Авице-нум, 1978.
11. *Юдин Б.Г.* Здоровье: факт, норма и ценность // Мир психологии. – 2000. – № 1. – С. 54–68.

КОНФЛИКТ ПАРТНЕРОВ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ОТНОШЕНИЙ – ОШИБКИ АТРИБУЦИИ¹

Б.И. Хасан

*Сибирский федеральный университет
(г. Красноярск, Россия)*

Ожидание – главный вид потребления.

С. Ежи Леу

Свое выступление я намерен разделить на две части, в каждой из которых представлю сюжет ошибочной атрибуции, т. е. приписывания статуса результатов образования некоторым иным феноменам.

Первый из них, явленный вначале как некоторая, относительно очевидная интуиция, подкреплённая результатами сравнительно небольшого исследования, состоит в очень распространённом представлении о том, что образовательный результат фиксируется и обнаруживается на переходах («входах», «выходах») между образовательными ступенями.

Второй – выступает как предварительный итог разворачивающейся практики измерения индивидуальных достижений учащихся и поисков интерпретационных схем для понимания и различения результатов обучения и образовательных эффектов.

Когда-то, размышляя над проблемой подросткового содержания в учебных предметах, мы вместе с Анной Дороховой придумали такой специальный предмет «Интересы. Ценности. Нормы» (ИЦН), который актуализирует, на наш взгляд, сущностные противоречия возраста, представляя их буквально предметом обсуждения и понимания для самих учеников и учителя. Сейчас уроки ИЦН уже довольно прочно заняли место школьного компонента в программах многих школ, а тогда представлялись довольно экзотическим нововведением. Так вот, где-то примерно на четвертом занятии один из учеников вдруг поднимает руку и спрашивает: «Скажите, пожалуйста, чему это Вы нас учите?» Мы, конечно, предполагали, что занятия с такого рода содер-

¹ Исследование выполнено при финансовой поддержке РГНФ проекта проведения научных исследований «Методические подходы к моделированию управления и мониторинга качества жизни населения регионов Сибири, включая арктическую зону, для формирования дифференцированной пространственной политики страны», проект № 13-12-24011.

жанием и должны были представлять собой сплошные конфликтные конструкции, но такой атаки я не ожидал. Чтобы хоть как-то справиться с растерянностью я говорю:

– А есть ли у тебя самого какие-нибудь предположения на этот счет?

– Ну вот, например, человека учат играть в футбол, и он понимает, что может стать футболистом, например как... (не помню какой тогда футболист был популярным).

– А на математике?

– Ну, можно стать математиком, или инженером, или учителем математики. А здесь что?

Вот этот вопрос: «Чему Вы нас учите?» и пояснения к возможности понимания, очевидно, свидетельствуют, что у спрашивающей стороны есть свои ожидания. Следовательно, у нас есть возможность соотнести наши представления, т. е. тех, кто определяется как учащихся, и тех, кто учится, о том, что полагается как результат этих взаимодействий и определенных отношений.

Понятно, что для такого рода соотнесений важно иметь некоторую конвенцию относительно этапов или институтов образования. Согласно принятым схемам у каждого такого этапа-института, например, начальной или общеобразовательной школы в целом есть свои критерии готовности ко «входу» как результату достижений на предыдущем этапе; критерии достижений на «выходе» (результат этапа) и соответственно этим граничным характеристикам – представления о том, что должно происходить «внутри» этапа.

В наших исследованиях и по данным наших коллег (см., например, [1; 2]) сюжет результатов и результативности определенных институтов образования актуализируется именно на переходах. Но вот в какой форме этот вопрос ставится и у кого? Как и в каких условиях этот вопрос участники образовательных отношений начинают обсуждать?

Для выяснения этих вопросов мы организовали несколько фокус-групп, составленных из учащихся старших классов школ, студентов СПО и ВПО, а также родителей детей разных возрастов. Основными для построения топик-гайдов были вопросы о том, что они понимают под результатами образования и где (в какое время и в каком месте) у них локализуется этот сюжет, связанный с результатами.

Опуская технико-методические вопросы исследования и не отвлекаясь на статистические данные (они представлены в [6, с. 41–47]), можно совершенно определенно утверждать, что вопрос о результатах у всех этих групп участников исследования обсуждается в терминах

«сдачи-приемки» аналогично тому, как принимают на работу: «пригоден для» или «мы тебя примем, если ты соответствуешь...». Иными словами, вопрос о результатах возникает как вопрос о допуске к следующему этапу, следующей ступени, причем с ориентацией на «входные» требования самой этой следующей ступени. Так обсуждается результативность дошкольного образования с точки зрения «готовности» к школе или результативность общего образования с точки зрения готовности к якобы вузу.

Я не случайно ввожу здесь условное – «ЯКОБЫ», поскольку во всех фокус-группах участники исследования были исключительно сосредоточены не на содержательно-процессуальных характеристиках предстоящего этапа и уж тем более не на его ожидаемых результатах, а именно на процедурах и критериях «входного» контроля. Именно в них для участников оказались сконцентрированными характеристики результативности.

Еще раз хочу подчеркнуть, что, с точки зрения очень разных участников, определенная ступень (этап, институт) образования выступает как результативная, если она позволяет пройти процедуру «входа» на следующую ступень.

Но ведь требования и критерии этой процедуры в основном определяются как раз этой следующей ступенью, и насколько они согласованы с какими-то стратегиями образовательной динамики и соответствующих достижений – вопрос, не имеющий однозначного ответа.

И ведь вот что интересно: а что сам персонаж, который движется по этим ступеням от этапа к этапу; он (она) на что претендует? Вот тот, кто стоит на первой ступени, почему-то претендует на то, чтобы занять место на следующей ступени. Но возможность такого его продвижения все время обуславливается. Ему как бы говорят, что для того, чтобы занять, место нужно соответствовать некоторым критериям.

Получается, что именно вот это «соответствие» и есть результат образования. Но, кроме того, что этот персонаж видит предъявляемые требования, понимает и принимает их, вынужден как-то на них отвечать, насколько это соответствует не представлениям ситуативно-формального характера, а жизненной перспективе? То есть интересно, связываются ли как-нибудь собственно переходные-входные критерии и соответствие им с критериями перспективы завершения этого предстоящего этапа (вышележащего уровня).

Вопрос о содержательности притязания, а не только о формальных условиях продвижения по образовательной «лестнице», по сути дела, – это вопрос именно об образовании, в решении которого со

своим интересом с необходимостью должен быть включен тот, кто учится. И если такого рода притязаний нет, то и об образовании и его результатах разговор носит характер фикции.

Итак, одной из первых фиксаций нашего небольшого исследования является замечание об ошибке атрибуции, в которой происходит подмена (приписывание): вместо реального образовательного результата, в критерии которого с необходимостью должны быть включены притязания того, кто учится (т. е. претендует на образование), мы чаще всего обсуждаем критерии соответствия процедурам «входа/выхода», обусловленные фактически неартикулированными интересами институтов.

Второй сюжет, как я уже упоминал в самом начале, связан с разворачивающейся практикой измерения индивидуальных достижений учащихся, выступающих как результат учебной работы.

В этой части для меня и моих коллег по исследованиям и разработкам [3] определение результативности выглядит до банальности просто – соответствие целеполаганию. Ну, буквально: ставим цели, достигаем результата в соответствии с поставленными целями – результативно! Дальше можно говорить об эффективности, т. е. о сравнительных оценках затрат на полученные результаты.

Теперь вопросы:

- Кто ставит цели?
- Тот, кто учит, и/или тот, кто учится?
- Какие цели ставит: учебные и/или образовательные?
- В каком месте собирается увидеть результаты?
- Каким образом собирается эти результаты фиксировать, в каких единицах?
- Каким образом будет интерпретировать полученные фиксации?

Все эти вопросы мы начали обсуждать в обратном порядке при работе над моделью индивидуального прогресса [4, с. 71–73], а затем и над инструментом для его измерения [3].

Во-первых, в качестве результата учебно-образовательных (пока специально не будем различать) взаимодействий полагается **индивидуальный прогресс**. То есть если нам удастся обнаружить признаки индивидуального прогресса учащегося и связать этот прогресс с нашими учебно-образовательными воздействиями, мы можем утверждать, что наша деятельность результативна и дальше уже можно будет говорить о том, насколько.

Во-вторых, придерживаясь позиций культурно-исторической школы психологии и педагогики развития, мы утверждаем, что прогрессировать может индивидуальное действие в рамках заданной

культурной нормы. Именно – заданной, т. е. возможной, а не раз и навсегда данной в неизменном виде. И этот прогресс можно предполагать как уровневую динамику индивидуального преобразующего действия от подражательного (по образцу) через приобретение самостоятельности в исполнении до авторского действия.

Общая модель, относительно которой можно пытаться видеть результаты и определять их качественные характеристики, выглядит следующим образом: три последовательно расположенных один над другим уровня описывают динамику наращивания умения действовать либо по вектору формирования навыка, либо по вектору овладения способом преобразования (понимания и мышления).

Если исходить из того, что обучить можно вообще только действию сначала во внешнем, а затем и во внутреннем плане, то, конечно же, специальное сосредоточение внимания именно на умении осуществлять самостоятельное преобразующее действие предполагает наличие именно учебного предмета для преобразования (некоторого муляжа (см., Б.Д. Эльконин, 1994)).

Это означает для нас, что **первый уровень предполагает действие как бы внутри предмета (в предмете)**. То есть сам предмет уже содержит в свернутом виде себя осуществление. Любой культурно выстроенный учебный предмет имеет свои нормативные системы действий. Собственно именно этими действиями предмет как предмет и конституируется. Самые образцовые в этом отношении: математика и лингвистика. Именно они и составляют базу, основу для начал обучения. Задача этого уровня состоит в освоении образцов действия таким образом, чтобы само обращение к образцу не вызывало напряжения (навык).

Для выхода на второй уровень – **действия с предметом** – стоит задача как раз «напрячь» навык в основном за счет рассогласования стереотипов самого операционного устройства действия и новых, т. е. не специфических для него условий. Тогда само действие может быть обнаружено действующим как предметное, т. е. могут быть выделены его сущностные характеристики. Задача этого уровня – **приобретение самостоятельности (автономии) в решении учебных задач**, в которых во главу угла ставится не только свободное оперирование учебными схемами, но и умение устанавливать соответствия между способами преобразования и меняющимися условиями.

Вот здесь принципиально заметить, что достижения первого, а затем и второго уровней являются задачами, поставленными перед учащимся со стороны общественной взрослости, т. е., по сути, являются культурным вменением.

В нашей модели индивидуального прогресса третий уровень полагается как **действие предметом**. Предполагается, что способ преобразования уже фактически может быть отчужден от тех учебных условий, в которых он был освоен и присвоен, и может быть свободно использован уже в совершенно иных социальных контекстах.

И если переход с первого уровня на второй, как и устойчивое владение действием на этих уровнях в измерительных процедурах, вполне понятным образом обусловлен именно рамками и соответствующими смыслами учебных отношений, то относительно третьего уровня вопрос о том, в каком контексте мы можем рассчитывать на этот результат, для нас остается пока открытым.

Дело в том, что относительно индивидуального прогресса в учебном действии в соответствующей учебно-предметной области некоторый горизонт достижения достаточно отчетливо представлен всем участникам этих (учебных) отношений и относительно этого горизонта имеется своеобразная конвенция. Вспомним того школьника, который спрашивал меня о том, чему я их учу, и предлагал приемлемые для него ответы.

Назначенный нами самими третий уровень выходит за границы установленной культурной конвенции, включающей, с одной стороны, предметные рамки, а с другой, – возрастные. Получается, что на втором уровне заканчивается назначение обучения и, следовательно, выходя на третий уровень, мы ошибочно включаем его в учебные результаты, т. е. приписывая ему статус учебного достижения (обусловленного культурной конвенцией, или на педагогическом языке – стандартом), мы тем самым берем на себя исключительную ответственность за вектор (репертуар) индивидуального развития.

А ведь, согласно тем самым теоретико-методологическим основаниям, на которых строится вся наша концепция развития (а в ее рамке и индивидуального прогресса), вектор самостоятельности (автономизации) действия должен приводить и к индивидуальной ответственности за выбор и направления, и уровня достижения. И тогда появляется сюжет не вмененного, а выбранного направления и уровня или, иными словами персонального притязания. И следовательно, об образовательном результате можно говорить только с учетом достаточно отчетливо выраженных притязаний самого учащегося персонажа. Если у него притязания есть, необходимо выяснить, на какую область **«действия предметом»** они направлены и на какой уровень он рассчитывает выйти. Только тогда можно определиться с результатом и только тогда проведенные измерения действительно о чем-то в плане образовательной успешности могут говорить.

Итак, можно констатировать, что в действительности, даже опираясь на модель индивидуального прогресса, мы совершаем еще одну, а по основаниям ту же самую, ошибку атрибуции, приписывая учебным достижениям статус образовательных.

Теперь встает вопрос о том, можно ли разрешить обнаруженные противоречия, вернее, есть ли путь для их разрешения – удержания в продуктивной форме.

Вообще-то этот путь уже довольно давно нами обсуждается [5, с. 89–101] как возможность и даже необходимость на определенном этапе образования построения института соглашений между всеми субъектами образовательных отношений. Ведь если без лукавства относиться к соображениям о том, что в процессе обучения складывается, формируется учебная, а на ее основе образовательная самостоятельность, т. е. появляется в действительности субъект учебной деятельности, то стоит уже всерьез обустривать институциональные условия его собственно субъектного существования. Предпосылки к этому появились с введением профилей в старшей ступени общеобразовательных школ, но пока еще в социально-психологическом смысле никак не соответствуют своему настоящему назначению.

При этом нельзя не отметить, что во многих школах инициативным образом предпринимаются попытки (в основном в форме различных социальных игр) уже в рамках подростковой ступени пробовать разного рода согласительные процедуры и формы, касающиеся не только внеучебных отношений. Но до сих пор нет системного решения, даже серьезных предпосылок для ее появления в официальных доктринальных документах пока не видно.

Основным препятствием, на мой взгляд, выступает один из самых мощных институтов традиционного обучения – оценочная система. Пока оценка остается в одних руках и, несмотря на все и всяческие ее метаморфозы, является субъективным орудием учительской власти, мы будем иметь только одного настоящего игрока на этом поле. Причем такого игрока, который будет тревожно и ревниво следить за тем, чтобы, не дай Бог, не появился другой. И все это с неприменными разговорами об обеспечении самостоятельности, выбора и т. п.

Опыт наших инициатив в виде организационно-деятельностных игр по тематике образования позволяет обнаружить как минимум два переходных «места», в которых проявленный интерес по содержанию свидетельствует о признаках образовательной субъектности. К таким признакам мы относим не только притязания «входного» характера, т. е. установки на соответствие требованиям (критериям) поступления

(например, готовность к школе или ЕГЭ), но и притязания на качества «на выходе», которые формулируются как: «я буду уметь»; «я смогу»

Одно из таких мест – переход из дошкольного детства в школу. Понятно, что здесь в качестве субъекта выступает родитель (это субъект типа «Мы»), которого интересуют не столько комфортные условия содержания ребенка, сколько образовательные перспективы (социальный лифт), т. е. качественные характеристики именно на выходе из образовательной школы вообще. Таким образом, отношение к стартовым условиям и содержанию деятельности может выступать как предмет соглашения с взаимной ответственностью.

Второе – профессиональное образование не в смысле попадания в институт ПО, а с точки зрения получения определенных ресурсов на выходе. То есть здесь также срабатывает фактор стратегической перспективы.

Отсюда, если эти критерии станут возможным применять и в других институциональных структурах, например, в подростковой школе, мы можем получить реальные условия для соглашений, рамки которых и будут выступать не фиктивным или односторонним ориентиром для определения результативности образования.

В свою очередь, разработанный нами инструмент для измерения индивидуального прогресса при соответствующих его корректировках может выступать как достаточно объективированный критерий учебных и образовательных результатов, используемый всеми заинтересованными сторонами образовательных отношений.

И в заключение, последняя картинка.

Когда мы с учителями гимназии «Универс» готовили игру, посвященную анализу стратегии гимназии, мы обнаружили очень серьезную «болеву точку», которую зафиксировали практически все учителя, занятые не только преподаванием, но и исследованиями и инновационными разработками. Ими очень остро был поставлен вопрос о серьезном противоречии между тем, что входит в их профессиональные интересы и цели, и тем, что в реальности измеряется как якобы результат их деятельности. И сейчас, отвечая на принятые в отрасли критерии, они вынуждены планировать какие-то формальные показатели, значение которых как минимум очень сомнительно.

Литература

1. *Болотов В.А.* Оценка качества образования и институциональные переходы // Педагогика развития: институциональные переходы в сфере образования: материалы 14-й науч.-практ. конф. (Красноярск, 2007). – Красноярск, 2008. – С. 27–31.

2. *Собкин В.С., Ткаченко О.В.* Отношение к образованию: переход от школы к вузу // Педагогика развития: институциональные переходы в сфере образования: материалы 14-й науч.-практ. конф. (Красноярск, 2007). – Красноярск, 2008. – С. 77–85.
3. Мониторинг индивидуального прогресса учебных действий школьников / под ред. П.Т. Нежнова, Б.И. Хасана, Б.Д. Эльконина. – Красноярск, 2006.
4. *Хасан Б.И.* Психотехника конфликта и конфликтная компетентность // Возможности конструирования конфликтов в учебном взаимодействии. Фонд ментального здоровья. – Красноярск, 1996.
5. *Хасан Б.И., Федоренко Е.Ю.* Конфликты в образовательных отношениях и распределение рисков между субъектами // Педагогика развития: образовательные интересы и их субъекты: материалы 11-й науч.-практ. конф. (Красноярск, 2004). – Красноярск, 2005. – С. 89–101.
6. *Новопашина Л.А., Юстус Т.И., Григорьева Е.Г., Дорохова А.В., Хасан Б.И.* Характеристики ответственности как фактор школы в биографиях выпускников // Педагогика развития: инициатива, самостоятельность, ответственность: материалы 19-й науч.-практ. конф. (Красноярск, апрель 2012). – Красноярск, 2013.

ОСОБЕННОСТИ ПСИХОЛОГИЧЕСКОГО СОПРОВОЖДЕНИЯ СТУДЕНТОВ НОВОГО НАБОРА В ПРОЦЕССЕ СОЦИАЛЬНО-ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ АДАПТАЦИИ

З.Р. Цыганкова, Ю.Г. Василевская

ОАО «Омское производственное объединение "Иртыш"»

(г. Омск, Россия)

Изменяющийся, нестабильный мир предъявляет особые требования к личности современного человека, прежде всего относительно ее функциональности, структурной гибкости и адаптированности к внешним социальным условиям. Ускоряющийся темп жизни, постоянные изменения социальной ситуации, изменения и динамика способов жизнедеятельности, к которым подвигают человека как внешние обстоятельства в общем, так различные инстанции в частности, требуют не только приспособления, но и в определенной степени совладания с самой категорией изменений, формирования готовности к ним, сознания меняющейся многозначности мира, других и себя на континууме жизни. В этой ситуации для психологической науки становится важным понимание самих этих процессов и их влияния на личность, ее структуру, состояния и отношения, а также раскрытие

механизмов приспособления, совладания с ними и выявления особенностей социализации в современной ситуации общественного развития с прогнозированием дальнейших перспектив этого процесса [1]. Благодаря высокой способности социальных институтов тонко реагировать на происходящие изменения они закладывают основные параметры характеристик, которым должна соответствовать личность.

Основной задачей учебного заведения является образовательная деятельность, направленная на овладение студентами общими и профессиональными компетенциями, включающими в себя такие способности, как осознанное планирование и осуществление повышения своей квалификации; понимание сущности и социальной значимости своей будущей профессии, проявление устойчивого интереса к ней; организация собственной деятельности; выбор типовых методов и способов выполнения профессиональных задач, оценка их эффективности и качества; работа в коллективе и в команде, эффективное общение с коллегами, руководством, потребителями; самостоятельное определение задач профессионального и личностного развития, занятия самообразованием.

Работа психологической службы, таким образом, становится необходимым элементом системы управления образовательным процессом учебного заведения, поскольку результаты её деятельности предполагают оценку качества обучения в нем по ряду обязательных критериев. Введение указанных критериев определяет весь процесс модернизации психолого-педагогической подготовки участников образовательного процесса.

Целью психологического сопровождения является создание социально-психологических условий для развития личности учащихся и их успешного обучения [1]. В ходе психологического сопровождения решаются следующие задачи:

- психологическое сопровождение социального и личностного развития студентов в процессе учебно-профессиональной деятельности;
- формирование у студентов способности к самопознанию, саморегуляции, самовоспитанию, саморазвитию;
- участие в разработке системы мероприятий, направленных на профилактику нарушений в поведении студентов;
- обеспечение психологической поддержки через оказание индивидуальной и групповой психологической помощи;
- психологическое консультирование всех участников образовательного процесса;

– повышение психолого-педагогической компетентности субъектов образовательного процесса;

– привитие у студентов любви к своей будущей профессии.

К основным направлениям деятельности психологической службы можно отнести: психологическую диагностику; психологическую профилактику (поддержку); психологическое консультирование; психологическую коррекцию; психологическое просвещение; организационно-методическую деятельность.

В целях успешной адаптации студентов нового набора в Омском медицинском училище железнодорожного транспорта с 2012 г. апробируется Программа адаптации, которая определяет задачи, средства, методы и формы деятельности педагогического коллектива. Программа, ориентированная на студентов нового набора, определяет основные задачи адаптации студентов и основные компоненты, позволяющие достичь положительных результатов адаптации и успешного включения студентов в учебную и впоследствии профессиональную деятельность [4]. При этом учитываются и используются опыт и достижения воспитательной работы по адаптации студентов нового набора за предыдущие годы, современные требования к организации профессиональной деятельности и уровню знаний и умений студентов, тенденции развития образования и всего общества.

Реализация данной Программы обеспечивает наиболее полное и эффективное приспособление студентов к условиям училища, а также формирование у них новой системы жизнедеятельности, развитие научных, организаторских и коммуникативных способностей.

Программа включает в себя 3 этапа:

I. Социально-психологическое исследование.

II. Социально-психолого-педагогическая коррекция.

III. Проведение контрольного социально-психологического исследования по окончании коррекционной работы со студентами.

Методическим инструментарием для реализации первого этапа является «Опросник социально-психологической адаптации К. Роджерса и Р. Даймонда» [2; 3]. Второй этап посвящен включению студентов групп нового набора в учебную деятельность (знакомство с правилами, с организационными моментами, с основной документацией студента), включению студентов групп нового набора в профессиональную деятельность (классные часы о профессии, знакомство с общепрофессиональными дисциплинами, встречи с представителями ЛПУ, круглые столы). Студенты постепенно начинают понимать

важность выбранной профессии, осознают, что профессия медицинского работника является одной из самых благородных.

Одним из методов привлечения в профессиональную деятельность является вовлечение студентов в научно-исследовательскую работу совместно с преподавательским составом. Суть метода заключается в вовлечении студентов в активную познавательную деятельность, в переориентацию учебного процесса на развитие творческого потенциала личности, воспитание культуры мышления, овладение методологией науки и, в конечном итоге, на подготовку специалиста, способного находить пути решения проблем, возникающих в профессионально-производственной и научной сфере.

Третий этап направлен на проведение контрольного социально-психологического исследования по окончании коррекционной работы со студентами [5].

Следует отметить, что студенты нового набора пользуются разработанной в рамках Программы по социально-психолого-педагогической адаптации студентов Рабочей тетрадью студента, которая по праву становится настольной книгой первокурсника. В ней рассказывается об особенностях учебного процесса в училище, даются выдержки из Устава, психологические советы. Студенты могут воспользоваться диагностическими методиками, позволяющими лучше узнать себя, выявить мотивы выбора профессии медицинского работника, определить уровень своей самооценки и отследить результаты своей учебы, заполнив предложенную таблицу успеваемости [3; 4]. В заключение студентам предлагается составить мини-отчет, проанализировав полученные результаты.

Профессиональная мотивация студентов определяет успех их учения в образовательном учреждении. В структуре профессиональной мотивации решающее значение имеет отношение обучаемого к профессии. Удовлетворённость профессией – это динамический показатель в учебно-воспитательном процессе студентов. С целью повышения уровня учебной деятельности необходимо формирование положительного, уважительного отношения к профессии [4].

На основе анализа успешности проведенной Программы по социально-психологической адаптации в учебном заведении разработчиками программы планируется создание аналогичной программы по адаптации персонала, вновь поступившего на крупное промышленное предприятие, молодых специалистов, нуждающихся как в профессиональной адаптации на производстве, так и в психологической помощи

и поддержке в процессе своего личного и профессионального становления на предприятии.

Литература

1. *Прутченков А.С.* Школа жизни: методические разработки социально-психологических тренингов. – 2-е изд., испр. и доп. – М.: Новая цивилизация: Педагогическое общество России, 2000. – 192 с.
2. Альманах психологических тестов. – М.: КСП, 1996. – 400 с.
3. *Грецов А.Г., Азбель А.А.* Узнай себя. Психологические тесты для подростков. – СПб.: Питер, 2006. – 176 с.
4. *Ковалев С.В.* Подготовка старшеклассников к семейной жизни: тесты, опросники, ролевые игры: книга для учителя. – М.: Просвещение, 1991. – 143 с.
5. *Потемкина О.Ф., Потёмкина Е.В.* Тесты для подростков. – М.: АСТ-ПРЕСС КНИГА, 2006. – 320 с.

СТРАТЕГИИ КОПИНГ-ПОВЕДЕНИЯ СОТРУДНИКОВ УГОЛОВНО-ИСПРАВИТЕЛЬНОЙ СИСТЕМЫ В ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ СТРЕССОВЫХ СИТУАЦИЯХ

И.В. Шагарова

*Омский государственный университет им. Ф.М. Достоевского
(г. Омск, Россия)*

В настоящее время в отечественной и зарубежной психологической литературе нередко рассматриваются проблемы, с которыми человек сталкивается в процессе профессиональной деятельности и которые негативно влияют не только на эмоциональную сферу личности, но и на результаты ее труда. К одной из таких проблем ученые относят профессиональный стресс. По мнению Ю.В. Постыляковой, под данным термином понимается «многообразный феномен, выражающийся в психических и физических реакциях на напряженные ситуации трудовой деятельности человека» [11, с. 37]. Развитие стресс-реакций возможно даже в прогрессивных, хорошо управляемых организациях, что обусловлено не только структурно-организационными особенностями, но и характером работы, личностными отношениями сотрудников, их взаимодействием [11].

Специфика понятия «профессиональный стресс» состоит в том, что оно отражает особенности стрессового состояния, которое возникает при осуществлении различных видов профессиональной деятельности.

Впервые термин «психология профессионального здоровья» предложил в 1990 г. психолог Джонатан Рэймонд. Основной целью изучения психологии профессионального здоровья стали изучение негативного влияния стресса на организм и здоровье людей и разработка методов и способов борьбы со стрессом [4].

Сопоставляя проблемы стресса с условиями работы в организации, Н.В. Самоукина пишет: «Профессиональный стресс – это напряженное состояние работника, возникающее у него при воздействии эмоционально-отрицательных и экстремальных факторов, связанное с выполняемой профессиональной деятельностью». Она выделяет основные виды профессионального стресса: информационный, эмоциональный, коммуникативный [12].

На данный момент существует достаточно много классификаций профессионального стресса, которые имеют различную степень детализации. Однако, по мнению Ю.В. Щербатых, любой производственный стресс является эмоциональным, независимо от того, вызван ли он страхом совершить ошибку, несопадением темпов общения работников, режима трудовой деятельности или внеорганизационными факторами (проблемы семейной жизни из-за сверхнормативных нагрузок на работе, корпоративной культуры предприятия, ограничение индивидуальной свободы и т. д.) [13, с. 133–134].

Бесспорным является то, что возникновение и течение стресса в первую очередь зависит от индивидуальных особенностей человека. Люди реагируют на одинаковые нагрузки по-разному: у одних происходит повышение активности, при стрессе их деятельность долгое время продолжает расти, а у других людей, наоборот, отмечается снижение активности, эффективность их деятельности быстро падает [9, с. 459].

Проблема профессионального стресса в деятельности остро стоит и у сотрудников уголовно-исполнительной системы, где к общим факторам стресса, характерным для деятельности профессионала можно относить и дополнительные стресс-факторы: неустойчивость поведения осужденных, дефицит времени, увеличение темпа и скорости деятельности, совмещение нескольких видов деятельности, увеличение нагрузки. Помимо этого стрессорами могут быть межличностные конфликты между сотрудниками, отсутствие взаимопомощи, сопереживания и доверия. Именно работа с людьми, в силу предъявляемых ею высоких требований, особой ответственности и эмоциональных нагрузок, содержит в себе опасность тяжелых переживаний, связанных с рабочими ситуациями, и вероятность возникновения профессионального стресса.

Одним из аспектов изучения профессионального стресса является изучение стратегий психологического преодоления, которые используют сотрудники организаций. Процесс преодоления стресса связан с понятием копинг-поведения. Изучение совладающего (копинг) поведения возникло как одно из научных направлений в зарубежной психологии в 60-х годах XX века. Активное изучение проблемы копинга в зарубежной психологии началось в 80-е годы XX века, в отечественной психологической науке – с 90-х годов XX века. Проблема копинг-поведения рассматривается в работах таких зарубежных ученых, как A.G. Billings, R.H. Moss [14], C.S. Carver, M.F. Scheier, J.K. Weintraub [15], S. Folkman, R.S. Lazarus [16] и др. Среди отечественных авторов, занимающихся изучением проблемы стресса и копинг-поведения, можно отметить таких, как Л.И. Анцыферова [1], В.А. Бодров [2; 3], Р.М. Грановская [5], Л.И. Дементий [6; 7], Т.Л. Крюкова [8], С.К. Нартова-Бочавер [10], И.М. Никольская [5] и др. В отечественной литературе совладающее поведение рассматривается как взаимодействие с трудной ситуацией. В частности, С.К. Нартова-Бочавер определяет копинг «как индивидуальный способ взаимодействия с ситуацией в соответствии с ее собственной логикой, значимостью в жизни человека и его психологическими возможностями» [10, с. 21].

Таким образом, главной задачей совладающего поведения является обеспечение и поддержание благополучия человека, его здоровья и удовлетворенности социальными отношениями. Исходя из этого, предназначение психологического преодоления состоит в том, чтобы как можно лучше адаптировать человека к требованиям ситуации [10].

Данное исследование посвящено проблеме преодоления профессионального стресса сотрудниками уголовно-исправительной системы, профессиональная деятельность которых связана с многочисленными стрессовыми ситуациями. Деятельность сотрудника УИС носит экстремальный характер, отличается напряжённостью, вызванной повышенной ответственностью, сверхнормативностью, связана с высоким уровнем стрессогенности, и самоконтроля. Изучение профессионального стресса у сотрудников уголовно-исполнительной системы, причин его возникновения и способов совладания с ним необходимо для организации психологических вмешательств и эффективных профилактических мер по минимизации профессионального стресса у представителей данной профессии. Эти обстоятельства и определили актуальность нашего исследования.

Целью исследования являлось определение стратегий копинг-поведения в профессиональных стрессовых ситуациях сотрудников уголовно-исправительной системы.

Первой задачей нашего исследования было изучение особенностей профессиональных стрессовых ситуаций у данных сотрудников. Она решалась в два этапа: на первом было собрано определенное количество определений профессиональных ситуаций, вызывающих стресс и переживания. На втором этапе наиболее популярные из них оценивались испытуемыми на предмет степени стрессогенности.

Согласно полученным результатам, чаще всего сотрудники инспекторского состава УИС в рамках профессиональной деятельности сталкиваются со стрессовыми ситуациями, связанными с «недостатком штатной численности» (3,4 балла) и «неравномерным распределением обязанностей в результате временного отсутствия сотрудников» (3,3 балла). Вполне вероятно, что эти показатели взаимосвязаны и представляют собой общую ситуацию, когда при неполном штате сотрудников членам инспекторского состава приходится не только выполнять свои непосредственные функции, но и брать на себя функции отсутствующих сотрудников. Это предполагает дополнительные затраты энергетических и временных ресурсов и может не только повлечь за собой общую усталость респондентов, но и негативно сказаться на сферах, напрямую не связанных с работой. В частности, на выстраивание полноценных отношений с близкими людьми, общение с друзьями и разного рода увлечения у испытуемых может не остаться ни времени, ни моральных и физических сил.

Как наименее стрессовые в профессиональном плане испытуемыми были отмечены ситуации, связанные с «социальной незащищенностью и слабой системой социальных гарантий» (2,6 балла) и «отсутствием стимула в работе в виде материального поощрения» (2,4 балла). Общая удовлетворенность этими сферами говорит о системе УИС как организации, предоставляющей своим сотрудникам достойное социальное и финансовое обеспечение и активно поощряющей их за трудовую деятельность. Эти аспекты являются немаловажными в профессии и не только позволяют респондентам удовлетворять свои материальные потребности, но и дают им уверенность в завтрашнем дне, позволяют строить краткосрочные и долгосрочные перспективы.

Таким образом, мы можем говорить о том, что сотрудники инспекторского состава УИС в своей профессиональной деятельности сталкиваются с проблемами, выступающими следствием нехватки

кадров, в силу чего им приходится не только выполнять свои прямые обязанности, но и брать дополнительную нагрузку. Системой социальных защит и материальной стороной профессии они, в целом, довольны.

Вторая задача исследования состояла в изучении копинг-поведения испытуемых в профессиональных стрессовых ситуациях. Для данных целей была использована методика Ч. Карвера в адаптации Л.И. Дементий.

Согласно результатам статистики, наиболее популярной совладающей стратегией поведения среди инспекторского состава УИС выступает «планирование» (13 баллов), «активный копинг» (12 баллов) и «положительное истолкование и рост» (12 баллов). Таким образом, при возникновении стрессовой ситуации испытуемые стремятся спланировать свои действия, выбрать пути решения проблем и следовать намеченной схеме действий. Учитывая тот факт, что основной трудностью в профессиональной сфере члены инспекторского состава считают неравномерное распределение обязанностей, вследствие которого им приходится брать на себя дополнительные функции других сотрудников, стратегия планирования и активного копинга представляется наиболее оптимальной. Респонденты настроены на устранение проблемы, ее решение; они ищут способы выполнения поставленных задач и не уклоняются от них. Трудности, возникающие в условиях профессиональной деятельности, воспринимаются специалистами как источник профессионального развития: даже из негативного опыта сотрудники стремятся извлечь для себя урок. В целом, такой подход может выступать благоприятным ресурсом для поддержания психологического благополучия и профилактикой профессионального выгорания.

Наименее применяемой формой копинг-поведения в условиях профессионального стресса у инспекторского состава УИС является «использование алкоголя» (4 балла): респондентам не свойственно в стрессовых ситуациях прибегать к химическим стимуляторам, которые негативно отражаются на физическом и психическом здоровье и выводят из состояния психологического равновесия.

Как показали результаты исследования, основные рабочие стрессы у сотрудников УИС вне зависимости от занимаемой должности связаны с недостатком штата и вытекающими из этого последствиями: проблемами организации рабочего процесса и неравномерного распределения обязанностей. Решать эти проблемы сотрудники предпочитают с помощью активных стратегий поведения и планирования.

Также было установлено, что в случае различных проверок инспекторский состав обычно ищет эмоциональной поддержки своих коллег, и чем в большей степени они удовлетворены материальной стороной своей работы, тем в большей степени включены в нее. Результаты, полученные в ходе данного исследования, могут быть использованы как в дальнейшей теоретической разработке проблемы копинга, так и в непосредственной психологической работе с сотрудниками УИС.

Литература

1. *Анциферова Л.И.* Личность в трудных жизненных условиях: переосмысление, преобразование ситуации и психологическая защита // Психол. журн. – 1994. – Т. 15. – № 1. – С. 3–16.
2. *Бодров В.А.* Проблема преодоления стресса. Часть 1. «Coping stress» и теоретические подходы к его изучению // Психол. журн. – 2006. – Т. 27. – № 1. – С. 122–133.
3. *Бодров В.А.* Проблема преодоления стресса. Часть 3. Стратегии и стили преодоления стресса // Психол. журн. – 2006. – Т. 27. – № 3. – С. 106–116.
4. *Боронова Г.Х., Прусова Н.В.* Психология труда: конспект лекций. – М.: Эксмо, 2008. – С. 160.
5. *Грановская Р.М., Никольская И.М.* Психологическая защита у детей. – СПб.: Речь, 2000. – 507 с.
6. *Дементий Л.И.* К проблеме диагностики социального контекста и стратегий копинг-поведения // Журнал прикладной психологии. – 2004. – № 3. – С. 20–25.
7. *Дементий Л.И.* Ответственность как копинг-ресурс в ситуации экзамена // Теоретические и эмпирические исследования активности личности: сб. науч. тр. / под общ. ред. Л.И. Дементий. – Омск: Омск. гос. ун-т, 2001. – С. 4–12.
8. *Крюкова Т.Л.* Психология совладающего поведения: монография. – Кострома: Авантитул, 2004. – 344 с.
9. *Маклаков А.Г.* Общая психология: учеб. для вузов. – СПб.: Питер, 2006. – 583 с.
10. *Нартова-Бочавер С.К.* «Coping behavior» в системе понятий психологии личности // Психол. журн. – 1997. – Т. 18. – № 5. – С. 20–29.
11. *Постылякова Ю.В.* Ресурсы совладания со стрессом в разных видах профессиональной деятельности // Психол. журн. – 2005. – № 6. – С. 35–43.
12. *Самоукина Н.В.* Психология и педагогика профессиональной деятельности. – М.: ЭКМОС, 2000. – 281 с.
13. *Щербатых Ю.В.* Психология стресса и методы коррекции. – СПб.: Питер, 2006. – 256 с.
14. *Billings A.G., Moss R.H.* Coping, stress and social resources among adults with unipolar depression // Journal of Personality and Social Psychology. – 1984. – Vol. 46. – № 4. – P. 877–891.

15. Carver C.S., Scheier M.F., Weintraub J.K. Assessing Coping Strategies: A theoretically based approach // Journal of Personality and Social Psychology. – 1989. – V. 56. – P. 267–283.
16. Folkman S., Lazarus R.S. Coping and emotion // Monat A., Lazarus R.S. Stress and Coping. – N.Y., 1991. – P. 207–227.

ИЗУЧЕНИЕ ПОВЕДЕНЧЕСКОГО ФЕНОМЕНА ПАЦИЕНТОВ В ПРОЦЕССЕ МЕДИКО-СОЦИАЛЬНОЙ ЭКСПЕРТИЗЫ

Е.В. Шамшева, Н.В. Катаева, О.А. Рыбина

*ФКУ «Главное бюро медико-социальной экспертизы
по Омской области» Минтруда России
(г. Омск, Россия)*

Субъективное отношение человека к статусу инвалида – одно из социально-психологических явлений. Изучение этого феномена позволяет раскрыть механизмы поведения пациентов в процессе медико-социальной экспертизы и своевременно оказать им необходимую помощь, сформировать адекватные технологии психологической поддержки.

Практика показывает, что непризнание лиц инвалидами влечет за собой две модели поведенческих реакций. Первая модель заключается в обжаловании пациентами экспертных решений, вторая – в согласии с ними.

Поведенческая реакция предполагает три базовые составляющие: когнитивную, эмоциональную и мотивационную. Когнитивная включает в себя знание о себе как инвалиде, об инвалидности, способность к рациональной оценке ситуации инвалидности. Эмоциональная – совокупность эмоций, испытываемых человеком по поводу себя, ситуации инвалидности. Мотивационная – характеристика потребностно-мотивационной сферы и параметров адаптации к ситуации инвалидности.

Следовательно, характеристики каждой психологической составляющей обуславливают поведенческую реакцию человека в процессе медико-социальной экспертизы.

Одним из вариантов анализа составляющей когнитивного уровня – способности рационально оценивать ситуацию инвалидности – может быть оценка познавательных функций (внимания, памяти, мышления); эмоционального уровня – изучение самооценки; мотива-

ционного – исследование специфики поведения в трудной ситуации (копинг-поведение).

Выбор интеллектуально-мнестических функций для изучения когнитивного компонента обуславливается тем, что способность к рациональной оценке какой-либо ситуации складывается из того, насколько сохранены функции памяти, активного внимания и мышления человека. Снижение критичности – один из показателей низкой продуктивности мыслительной деятельности [1]. Самооценка как стержень эмоционального уровня предоставляет информацию о том, как человек оценивает себя, его уровни притязаний, зрелости, уверенности в себе, степени благополучного самоотношения, склонности к конфликтности. Копинг-поведение (coping behavior) – характеристика мотивационного компонента. Копинг-поведение используется для описания характерных способов поведения человека в различных стрессовых ситуациях [2]. Подверженность человека стрессам и его поведение определяется в первую очередь содержанием его жизненных устремлений – ценностными ориентациями личности.

Нами было проведено исследование психологических составляющих поведенческих реакций лиц, не признанных инвалидами, и лиц, у которых в процессе освидетельствования была изменена группа инвалидности. Выборка составила 371 человек. Из них 221 человеку не установлена инвалидность, у 150 человек была изменена группа инвалидности.

Из всей выборки 118 (32 %) человек не согласились с решением комиссии МСЭ. Из них 99 (84 %) не были признаны инвалидами, у 19 (16 %) в процессе освидетельствования была изменена группа инвалидности.

Экспериментально-психологическое обследование (ЭПО) было проведено со всеми респондентами, разделенными на две группы:

1-я группа: лица, обжаловавшие решение комиссии МСЭ – 118 человек;

2-я группа: лица, согласившиеся с решением комиссии МСЭ – 253 человека.

Помимо основной цели исследования – изучения поведенческих реакций выбранного контингента, мы сформулировали гипотезу: в самооценке, копинг-поведении, особенностях познавательной сферы обжаловавших решение комиссии МСЭ и согласившихся с решением комиссии МСЭ существуют значимые различия.

Для достижения поставленной цели был использован следующий набор методик:

- «Таблицы Шульте», «Исключение 4-го», «Толкование пословиц», «Запоминание 10 слов» – для изучения познавательной сферы;
- методика Дембо-Рубинштейн (в модификации А.М. Прихожан) для изучения самооценки обследуемого;
- методика «Исследование стратегий копинг-поведения» К. Карвера.

Для диагностики копинг-поведения использовалась методика К. Карвера. Она содержит 15 шкал, которые объединяются в 3 группы по степени активности копинг-реакций – активный копинг, менее активный копинг и пассивный копинг.

Методика для изучения самооценки Дембо–Рубинштейн в модификации А.М. Прихожан позволяет выявить высоту самооценки, уровень притязаний, а также сочетание этих двух показателей. Анализ профилей самооценки позволяет расположить их на континууме «гармоничная самооценка – негармоничная самооценка». Гармоничная самооценка включает следующие профили: средняя умеренно дифференцированная; средняя слабо дифференцированная; высокая умеренно дифференцированная. Негармоничная самооценка включает такие профили, как низкая слабо дифференцированная, низкая умеренно дифференцированная, низкая сильно дифференцированная, сильно дифференцированная, очень высокая самооценка. Результаты исследования мы обобщили и представили в виде групп с гармоничной и негармоничной самооценкой и по степени активности копинг-поведения. Достоверность различий определялась с помощью F -критерия Фишера [2].

Гипотеза исследования была подтверждена для особенностей самооценки и копинг-стратегий. Группа обжаловавших решение (1-я группа), по сравнению с группой согласившихся (группа 2), склонна больше использовать пассивные копинг-стратегии ($\varphi = 3,77$ безусловно значимое значение), а именно: отрицать реальность стрессовой ситуации, психологически уходить в сторону от цели, в которую вторгается источник стресса, через мечтания, сон или отвлечение; фокусироваться на эмоциональных переживаниях на тему стресса.

Группа 1 реже использует активные копинг-стратегии, чем группа 2 ($\varphi = 2,72$ при $p \leq 0,001$) – реже совершает действия, чтобы обойти источник стресса, меньше планирует, как противостоять источнику стресса, нечасто извлекает пользу из ситуации, не рассматривает ее в благоприятном свете.

Группа 1 имеет более дисгармоничную самооценку, чем группа 2 ($\varphi = 2,161$ при $p \leq 0,01$): неустойчивость, противоречивость – основные ее характеристики.

У представителей обеих групп познавательная сфера сохранна.

Две группы в целом неблагополучны: доля лиц, использующих активные копинг-стратегии, незначительна (5 и 10 % от всего объема для 1-й и 2-й группы соответственно); также незначительно количество лиц с гармоничной самооценкой (9 и 17 % для 1-й и 2-й группы соответственно).

Полученные результаты свидетельствуют, что существуют значимые различия в выборе копинг-стратегий и в структуре самооценки у лиц, обжаловавших решение комиссии МСЭ и согласившихся с ним. Лица, согласившиеся с решением комиссии медико-социальной экспертизы, склонны больше использовать активные копинг-стратегии, по сравнению с несогласившимися, и среди них больше лиц с гармоничной самооценкой.

За период с 2010 по 2013 гг. 84 % лиц, которые не были признаны инвалидами, имели группу инвалидности. За этот временной промежуток у них были закреплены или сформированы способы пассивного копинг-поведения, происходила деформация самооценки. Следовательно, при первичном обращении граждан в медико-социальную экспертизу, при установлении группы инвалидности целесообразно проведение психологических реабилитационных мероприятий для формирования активных копинг-стратегий, гармонизации самосознания. Активная работа с этой категорией лиц будет являться важной составляющей существующих в настоящее время программ повышения психологического благополучия и психологической грамотности человека и общества в целом.

Литература

1. *Зейгарник Б.В.* Патопсихология. Основы клинической диагностики и практики. – 2-е изд., перераб. и доп. – М.: Эксмо, 2009.
2. *Совладающее поведение. Современное состояние и перспективы.* – М.: Институт психологии РАН, 2008.

ПРЕОДОЛЕВАЮЩАЯ АКТИВНОСТЬ ЛИЧНОСТИ В ПРЕОБРАЗОВАНИИ СЛОЖНЫХ СИТУАЦИЙ И СИТУАЦИЙ ПОВСЕДНЕВНОСТИ

В.В. Шиповская

*Кубанский государственный университет
(г. Краснодар, Россия)*

Современный мир все чаще рассматривается учеными в качестве предельного случая нестабильного состояния развивающейся социальной системы – состояния бифуркации или точки «выбора» дальнейшего пути развития, несмотря на неустойчивость и актуализацию негативного, имеющего перспективу в плане обновления системы. На этапе разветвления путей эволюции, доминирования фактора случайности и неопределенности жизни особые требования предъявляются к личности, выбору новых жизненных ориентиров. Член Римского клуба Аурелио Печчеи полагает, что все проблемы и кризисы – это одновременно и причина, и следствие неприспособленности человечества к новой реальности. Для приближения человека к следующей фазе своего развития, отличающейся гармонией и равновесием во всем, необходима «человеческая революция» или культурная эволюция – качественный скачок в человеческом мышлении и поведении. А. Печчеи убежден: люди могут и должны осознать проблему и грозящую опасность, и не успокаиваться до тех пор, пока не найдут способов преодоления [5].

В условиях усложненной реальности преодолевающая активность личности становится чрезвычайно востребованной нормой бытия, нормой повседневной жизни. Субъектная позиция проявляется том, что человек может выразить себя не только в предельной, уникальной ситуации, но и в каждодневных делах и поступках, требующих терпения и мужества, в которых он показывает и творит самого себя. В своем существовании, убежден К. Ясперс, «человек должен постоянно прорываться через пассивность вновь возникающих тождественных кругов, и от его активности зависит продолжение движения к незнакомой цели». Изначальная расщепленность бытия, его внутренняя противоречивость не должны пугать и останавливать человека, поскольку «то, как он себя преодолевает, составляет способ его проникновения в себя» [12, с. 378].

Рассматривая феномен преодоления в онтологическом аспекте, как конструкт, встраивающийся в предметную область «личность и ее бытие», мы опираемся на трактовку человека как субъекта преобразований и самоосуществления, данную С.Л. Рубинштейном. Рассуждая относительно особой активности субъекта, С.Л. Рубинштейн, указывал, что это не только действия по преобразованию действительности («сопротивляющейся» действиям человека), это преобразование и построение им своей сущности в процессе взаимодействия с жизнью, людьми, обществом и самой жизни, как адекватной этой сущности [1; 7]. Разные уровни преодолевающей активности раскрывают личностную сущность, качество человеческого существования, структуру и гармоничность/дисгармоничность его бытия в целом.

Надо признать, что сегодня оценка ситуаций качественно трансформируется – повседневные ситуации характеризуются повышенной сложностью для личности, поскольку меняются источники угроз, требуются более сложные, изощренные способы выхода из конфликтов, быстрее меняются ценности и смысловые ориентиры, которые определяют общее отношение к ситуации и ее интерпретацию. Л.И. Дементий, исследуя стрессогенные ситуации и типы coping-поведения в условиях реорганизации предприятия в период экономического кризиса, акцентирует внимание на возможностях субъекта в преодолении (а не просто совладания) тех трудных ситуаций, которые, по субъективной оценке личности, не зависят от него. Выделенные исследователем пять трудных ситуаций (нередко встречающихся в организации) по признакам высокой стрессогенности, опасности, неконтролируемости, независимости от субъекта, неуправляемости показали невозможность личного влияния испытуемых на исход данных ситуаций, что порождает социальный и психологический пессимизм [4, с. 22–24].

Собственно сложные события в условиях аномальной реальности все чаще начинают обладать признаками экстремальности или критической ситуации. Г.Ю. Фоменко, исследуя модусы бытия личности в экстремальных условиях и личностную ресурсность, доказала возможность аутентичного бытия в условиях аномальной реальности [9]. Признаком аутентичности является предельный способ существования, выбирая который человек по своей инициативе ставит перед собой трудные и масштабные задачи, требующие преодоления наличного бытия. Г.Ю. Фоменко убеждена, что аутентичность бытия жизненно необходима для личности в случае функционирования в условиях повседневной «аномальной реальности» (реальности, являющей-

ся таковой по объективным параметрам, а не по субъективному восприятию и интерпретации) как частного случая сложных жизненных обстоятельств [10].

Полагаем, что преодолевающая активность иерархически организована, ее качество и уровни зависят от уникальности, специфики активности, ответственности и самостоятельности индивида, а также смысла, который он вкладывает в преодоление ситуаций. Поэтому результат преодолевающей активности может быть разным. Ф.Е. Василюк в свое время отмечал, что сложные события могут так парализовать волю, что воля оказывается бессильной в реализации жизненного замысла, в результате чего возникает специфическая для этой плоскости жизнедеятельности критическая ситуация – кризис. Критическая ситуация ставит перед индивидом проблему, которую он не может преобразовать в короткое время и привычным способом [2]. Мы не только рассматриваем способы или стратегии преодоления кризисов и критических ситуаций, но и предлагаем уровневую модель преодолевающей активности личности.

Неспособность адекватно оценить и преобразовать ситуацию свидетельствует о пассивности, беспомощности и низшем (примитивном) индивидуальном уровне преодолевающей активности. На этом уровне субъект использует незрелые защиты (их применение не связано с реальным возрастом личности, и чем сложнее ситуация, тем они примитивнее), непродуктивные копинг-стратегии (избегание, асоциальные действия), что говорит о сниженной способности субъекта к самостоятельной регуляции. Используемые защиты и непродуктивное совладающее поведение значительно снижают способность личности к анализу собственных ресурсов и заметно искажают реальность, приводя к выбору деструктивного способа существования [3]. Беспомощность, уход от решения проблем, отрицание, агрессия, пассивность свидетельствуют о регрессивных тенденциях, «скатывании» личности вниз [11]. Поскольку внутриличностные противоречия не разрешаются, можно говорить лишь о временном смягчении внутреннего дискомфорта. Таким образом, в лучшем случае, процесс конформистского приспособления к ситуации и механический выход из нее с автоматическим ее разрешением, реализуется обычно посредством «включения» копинг-стратегий или защитных механизмов.

На личностном уровне преодолевающей активности или уровне персонального преодоления личность бережно расходует собственные ресурсы, хорошо адаптирована, использует более продуктивные копинг-стратегии. На этом уровне личность способна решать задачи по-

вседневности, преодолевать нормативные кризисы, но в целом ее развитие остается на прежнем уровне. Полагаем, что творческий потенциал на этом уровне полностью не задействован (человек «бережет» себя).

Мы также выделяем субъектно-бытийный уровень преодолевающей активности, который характеризуется стремлением к аутентичности бытия и преодолению ограниченности личностной ресурсности. Теоретическим основанием для выделения этого уровня преодолевающей активности служат работы Э. Фромма, В. Франкла, Н. Бердяева, З.И. Рябикиной, Г.Ю. Фоменко и др. Этот гармоничный уровень активности позволяет поддерживать идентичность, успешно преодолевать самые трудные жизненные ситуации (болезнь, гонения, тоталитаризм). Жизненные и профессиональные кризисы «работают» на личностный рост, субъект способен преобразовывать ситуации и открыт новому опыту. Он хорошо организует пространство и время собственной жизни. На этом уровне активности субъект организует свое бытие в целом, однако он не стремится к трансценденции.

Трансубъектный уровень преодолевающей активности отличается четко понимаемой внутренней целью, способностью выхода за собственные границы в плане самотрансцендирования. Этот уровень отличается творческим подходом к жизни, выраженной мотивационной включенностью и направлен на решение задач социума, преодоление стереотипов, косности и сопротивления различных бытийных пространств. Преобразование бытия с направленностью к самотрансцендированию (выход за собственные пределы, по С.Л. Рубинштейну) требует постоянных усилий, даже подвижнического труда по различению, выбору и реализации того «уникального», что необходимо личности в конкретный момент. На этом уровне субъект успешно простаивает отношения с ближайшим окружением, с друзьями и подчиненными; успешно реализует собственную индивидуальность, раскрывает таланты, иногда проявляя качества лидера, эксперта и т. п.

Мы также выделяем уровень трансвременной преодолевающей активности, который связан с «духовным бессмертием» и самоотверженным служением человечеству. На этом уровне субъектной активности гениальная личность не просто выходит за собственные границы, она посредством волевых актов, невероятного самонапряжения и порой жертв (Аристотель, Микеланджело, И.С. Бах, Петр I, А.С. Пушкин, Л.Н. Толстой) реконструирует бытие, вносит значительный вклад в мировую культуру, открывает новые пути, позволяющие будущим поколениям духовно совершенствоваться, способствует обновлению общества.

В представленной модели отражены возможные уровни преодолевающей активности, отражающие ее специфику, – от биологической и конформистской адаптации к различным ситуациям до трансвременного преодоления. Важным ресурсом и показателями успешности преодолевающей активности являются эффективные копинг-стратегии, самопонимание, адекватная самооценка, толерантность к неопределенности; внутренняя готовность к преобразованию ситуаций; устойчивая непротиворечивая система ценностей; а также способность к поступкам как ответственным действиям в высших моральных интересах, часто наперекор судьбе и среде, без расчета на выгоду или позитивный имидж.

Итак, конструкт «преодолевающая активность» – одно из важнейших психологических понятий, позволяющее по-новому осмыслить поведение человека в сложных ситуациях. При всей философичности, абстрактности и обширности понятия преодоления, исследование преодолевающей активности позволяет ответить на вопросы: что делать, чтобы не просто выжить в современном мире, но и обеспечить полноценное аутентичное бытие, для чего нужно преобразовывать ситуации и каков итоговый результат преодолевающей активности для личности. Различные уровни преодолевающей активности позволяют анализировать модусы бытия личности, специфику субъектной активности, наличие субъектной и нравственной позиции. Вместе с тем конструкт преодолевающей активности рассматривается нами как сложный, комплексный интегративный феномен, позволяющий адекватно обсуждать личностную ресурсность, эффективность функционирования личности в экстремальных, сложных жизненных и повседневных ситуациях в категориальной сетке предметного поля «личность и её бытие». Важным представляется исследование переходов от одного модуса бытия к другому, личностных изменений, происходящих в результате восхождения человека от низшего к высшим уровням преодолевающей активности (или, напротив, спуска вниз).

Литература

1. *Абульханова К.А., Славская А.Н.* Предисловие // Рубинштейн С.Л. Бытие и сознание. Человек и мир. – М.: Питер, 2003.
2. *Василюк Ф.Е.* Психология переживания (анализ преодоления критических ситуаций). – М.: Изд-во Моск. ун-та, 1984.
3. *Гусейнов А.Ш.* Эскапизм как социальное протестное реагирование на жизненную реальность // Идеи О.К. Тихомирова и А.В. Брушлинского и фундаментальные проблемы психологии (к 80-летию со дня рождения): материалы Всероссийской науч. конф. с иностранным участием (Москва,

- 30 мая – 1 июня 2013 г.). – М.: МГУ им. М.В. Ломоносова, 2013.– С. 173–175.
4. *Дементий Л.И.* Стрессогенные ситуации и типы копинг-поведения в условиях реорганизации предприятия в период экономического кризиса // Психология совладающего поведения: материалы II Междунар. науч.-практ. конф. (Кострома, 23–25 сент. 2010 г.): в 2 т. – Т. 1 / отв. ред.: Т.Л. Крюкова, М.В. Сапоровская, С.А. Хазова. – Кострома: КГУ им. Н.А. Некрасова, 2010. – С. 22–24.
 5. *Печчеи А.* Человеческие качества. – М.: Прогресс, 1980.
 6. *Рубинштейн С.Л.* Основы общей психологии. – СПб.: Питер, 2000.
 7. *Рубинштейн С.Л.* Бытие и сознание. Человек и мир. – СПб.: Питер, 2003.
 8. *Рябкина З.И., Фоменко Г.Ю.* Субъектно-Бытийный подход: преемственность традиций // Человек. Сообщество. Управление. – 2009. – № 4. – С. 26–37.
 9. *Фоменко Г.Ю.* Личность в экстремальных условиях: Два модуса бытия. – Краснодар: КубГУ, 2006.
 10. *Фоменко Г.Ю.* Модусы бытия личности в контексте субъектно-бытийного подхода // Психология субъекта и психология человеческого бытия / под ред. В.В. Знакова, З.И. Рябкиной, Е.А. Сергиенко. – Краснодар: КубГУ, 2010. – С. 158–174.
 11. *Шиповская В.В.* Беспомощность: теория, эксперименты, практика: монография. – Краснодар: ИЭиУ МИСС, 2008.
 12. *Ясперс К.* Смысл и назначение истории: пер. с нем. – М.: Политиздат, 1991.

6. ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ БЕЗОПАСНОСТИ ЛИЧНОСТИ В СОВРЕМЕННОМ МИРЕ

ПСИХОЛОГИЧЕСКАЯ БЕЗОПАСНОСТЬ: СРАВНЕНИЕ СОВЕТСКОГО И ПОСТСОВЕТСКОГО ПОКОЛЕНИЯ

Г.М. Бреслав

*Балтийский институт психологии и менеджмента
(г. Рига, Латвия)*

Вопросы безопасности включают в себя не только большой комплекс политических, военных, экологических и экономических аспектов, но и значительную психологическую составляющую. В рамках данной криминогенной, военно-политической и социально-экономической ситуации, ключевым оказывается то, насколько люди считают свою жизнь в данном месте безопасной. Без этого понимания невозможно построить прогноз демографического развития как в миграционном аспекте, так и в плане построения долгосрочной семейной политики. В свою очередь ощущение опасности неотделимо от человеческой агрессии, враждебности и ненависти.

В современной психологии наиболее популярным различием видов агрессии является различие проактивной (инициативной) и реактивной агрессии [23]. Первая из них оценивается в большинстве культур за пределами войны, конкурентной борьбы и спорта отрицательно, в то время как вторая – положительно, особенно в культурах чести. При этом многие агрессоры считают свои агрессивные действия лишь возмездием, т. е. реакцией на несправедливые действия другой группы. Тем самым, проактивную агрессию в сознании людей не всегда легко отделить от реактивной агрессии, ибо в прошлом всегда можно найти события, в которых вина может быть приписана противной стороне.

В психологии различаются также виды враждебной и инструментальной агрессии, где только первый вид связан с возможным

предметом ненависти [3]. Инструментальная агрессия носит менее персонифицированный характер, и распространяется только на людей (или сопутствующие им объекты), которые выступают препятствием на пути достижения наших целей. Вряд ли обосновано отождествлять враждебную агрессию с аффективной агрессией, которая носит чисто импульсивный, непосредственный характер, запускаемый гневом [19]. Как справедливо отмечают авторы данной работы, враждебная агрессия может быть полимотивированной и весьма тщательно планируемой. Недавний процесс по делу группы неонацистов в Германии показал, что убийства, совершенные этой группой на почве ксенофобии и ненависти, были тщательно спланированы, и долгое время им удавалось скрывать все следы своих преступлений.

В отличие от враждебной агрессии, мишенью инструментальной агрессии часто могут быть не только реальные источники фрустрации, вредящие нам, но и случайные люди, животные или предметы. В этом случае говорят о смещенной агрессии. Известно, что чем более неблагоприятной является окружающая среда, тем выше вероятность такого рода смещенной агрессии [28]. Естественно, что в бедных и/или социально незащищенных слоях населения такие всплески смещенной агрессии могут быть наиболее вероятны. Слова Пушкина о русском бунте («бесмысленном и беспощадном») можно отнести к очень широкому кругу экстремальных протестных явлений в любой стране мира, начиная от бедной Бангладеш до благополучных Франции и Швеции.

Известно, что социальная дискриминация, которой более чем достаточно как в исламских странах, так и в странах бывшего Советского Союза, ведет к неизбежной радикализации наиболее активной и динамичной части населения, т. е. молодежи, что мы и наблюдаем как в прошлом, так и в революционных событиях современности и терроризме. Как отмечают исследователи терроризма, часто в состав террористических организаций попадают весьма одаренные молодые люди, социально дискриминированные лишь в силу своего социального происхождения [29]. Значительную часть революционной террористической организации «Народная воля» в России конца XIX века составляли разночинцы или дети дворян, рожденные вне брака. Они получали достаточно хорошее образование, но были дискриминированы в своих социальных правах. Дискриминация, в свою очередь, приводила к недовольству самодержавием и ненависти к правящему классу.

Известно, что многие преступления, в том числе и коллективное насилие, вне рамок войны и боевых действий невозможно объяснить без учета ненависти [38]. Не случайно появление уже в 1970-е годы в

обиходе целого ряда социальных областей и дисциплин категории «*преступления ненависти*», что означает совершение насилия по отношению к людям лишь на основании их принадлежности к ненавидимой группе [5; 27]. В соответствии с вышеизложенным *преступления ненависти* могут в некоторых случаях также рассматриваться как проявление *викарного возмездия* на основе ненависти. Недавний случай зверского убийства в Лондоне британского солдата двумя местными исламистами может служить наглядной иллюстрацией такого «возмездия». Убийца, размахивая окровавленным топором, сообщил, что это месть британским военным за убийство «наших» (мусульманских) женщин в Афганистане.

При этом чувство ненависти к отдельным людям или группам, весьма табуированное во многих современных обществах, редко признается представителями этих обществ в качестве личного чувства. Чаще указывается презрение, отвращение, возмущение их действиями или внешним видом, убеждение в неискоренимых недостатках этих людей или в их вредных намерениях. Предмет ненависти, как правило, наделяется иррациональным влиянием и силой [2]. Часто ему приписывается ответственность почти за все случаи экономических и социальных кризисов, массовых беспорядков, насилия, техногенных, а иногда и природных катастроф. Конечно, при этом надо различать *культивируемую ненависть* в рамках конкретной социальной нормы, например, ненависть к евреям в лагерях палестинских беженцев [11], и *патологическую ненависть* за пределами этих норм, которая не имеет рациональных оснований в реальной жизни.

Значит ли это, что предмет ненависти станет при встрече с ним и предметом агрессии и насилия? Совсем не обязательно, однако вероятность этого гораздо выше, чем вероятность насилия по отношению к другим людям, не входящим в предмет ненависти. В частности, известно, что размышления на возмущающие нас темы позволяют предсказывать склонность к агрессии и враждебности [9], при том, что враждебное отношение к другим людям устойчиво связано с агрессией [18]. Речь здесь идет не столько о вполне избирательных антипатиях, сколько об индивидуальной склонности относиться к людям враждебно. Понятно, что человек с высоким уровнем такой склонности будет более расположен ссориться не только с далекими, но и с близкими людьми.

Неоднозначность связи ненависти и агрессии заключается и в том, что, согласно нашим данным, в ненависти можно выделять пассивную и активную составляющие [2]. Если первая проявляется в ос-

новном в избегании и дистанцировании, то вторая – в осуждении и стремлении нанести вред предмету ненависти. Только при преобладании активной составляющей можно с достаточно высокой вероятностью ожидать появления агрессии. При этом, как показывают данные сравнений подростков 16–18 лет со взрослыми 26–28 и 36–38 лет, компонент активной ненависти существенно снижается у взрослых, в то время как компонент пассивной ненависти практически не меняется [13]. При этом, согласно этим данным, не обнаруживаются и половые различия в выраженности ненависти как у подростков, так и в обеих взрослых группах.

Описание ненависти и агрессии создает представление о неизбежности эндогенного насилия в обществе и, соответственно, о необходимости государственного насилия и усиления полицейского контроля для ограничения спонтанной агрессии. Могут ли быть другие, собственно психологические средства, ведущие к уменьшению ненависти и агрессии? Конечно, таковых можно назвать немало – развитие социальных навыков кооперации и продуктивного разрешения конфликтов, развитие эмпатии и способности прощать, развитие оптимистического взгляда на жизнь, повышение удовлетворенности людей их жизнью и, наконец, любовь к людям. Остановимся на последних двух.

Как известно, *удовлетворенность жизнью* в значительной степени перекрывается с такой популярной переменной в психологии, как *субъективное благополучие*. Эд Динер, в частности, считает свою методику измерения удовлетворенности жизнью SWLS (The Satisfaction With Life Scale) также и методикой измерения *субъективного благополучия* [21; 31]. Словарь АПА определяет *субъективное благополучие* как «Суждение о качестве жизни, суммирующее эмоциональные подъемы и падения и характеризующее соответствие жизненных обстоятельств собственным желаниям и ожиданиям» (АПА, 2007, с. 904).

Если слово «суждение» заменить чем-то более общим – *осознанием* и/или *переживанием* – то такое определение выглядело бы наиболее адекватным для описания данного явления. В этом определении выделены как эмоциональная составляющая *удовлетворенности жизнью* (баланс положительных и отрицательных эмоций), так и когнитивная составляющая (соответствие ожиданиям). Скорее всего именно *удовлетворенность жизнью* можно считать ядром *субъективного благополучия*. В свою очередь, *субъективное благополучие* можно считать показателем: а) качества жизни; б) социально-психологической адаптации; в) психического здоровья; г) счастья [12].

У людей, считающих себя достаточно счастливыми, обнаружена положительная связь удовлетворенности с частотой и интерпретацией положительных событий (.41 и .27, соответственно) и отсутствие связи с частотой и интерпретацией отрицательных событий (.00 и -.02). У людей, считающих себя несчастными, обнаружена положительная связь с частотой и интерпретацией положительных событий (.25 и .28, соответственно) и отрицательная связь – с частотой и интерпретацией отрицательных событий (-.32 и -.50) [30]. Эти данные скорее всего свидетельствуют о том, что те, кто умеют более успешно справляться с неприятными событиями и отрицательными эмоциями в своей жизни, ощущают себя и более счастливыми людьми.

Эмпирические данные свидетельствуют о том, что эмоции гнева, которые могут быть как следствием ненависти, так и стимулом для агрессии, позволяют предсказывать межличностную агрессию, но происходит это независимо от любви. При этом, уменьшение эмоций гнева и огорчения, также как и усиление любви, может предсказывать удовлетворенность взаимоотношениями между партнерами. Это говорит о том, что любовь может успешно сосуществовать с отрицательными эмоциями, в т.ч. и с гневом и агрессией [25]. Наши данные также говорят о том, что способность любить вовсе не исключает способность ненавидеть. Скорее, между выраженностью любви и выраженностью ненависти у трех возрастных групп (16–18, 26–28, 36–38) существуют слабые, но положительные связи [13].

Переход от Советского к Постсоветскому обществу означал и смену идеологических приоритетов. Декларируемые в советское время ценности равенства, братства, централизованных стандартов и субординации человека коллективу и государству стали быстро вытесняться декларируемыми ценностями христианства, либерализма и рыночной экономики. В то же время, несмотря на определенный сдвиг в этом направлении, по мнению социологов, «доминирующие базовые ценности абсолютного большинства населения России (выражены ли они в позитивной или в негативной, “превращенной” форме страхом потерять ценное) имеют традиционалистский, адаптивный и недостижительский характер» [4, с. 18].

Прошедшая в странах бывшего Советского Союза приватизация государственного имущества была воспринята большей частью населения как откровенное жульничество и грабеж национального достояния [7]. В Латвии болезненность перемен была еще связана с потерей статуса гражданина многочисленной частью русскоговорящего населения, переехавшего в Латвию после войны, как и с потерей значи-

тельного числа рабочих мест в силу постепенного прекращения работы крупнейших промышленных предприятий.

В то же время дети этих советских людей, выросшие уже в эпоху рыночной экономики, восприняли все эти новые ценности как объективную данность. Конечно, дети также воспринимали неудовлетворенность родителей своим новым положением, однако детям это положение не с чем было сравнивать, следовательно, они не могли разделять с родителями основания негативной оценки нового капиталистического общества. Все эти факторы породили устойчивый стереотип о различном психологическом облике людей, воспитанных в советский период, и молодого поколения, выросшего уже в постсоветский период рыночной экономики.

Людям, достаточно долго прожившим в СССР, обычно приписывается склонность к авторитарным формам управления, конформизм, нетерпимость к представителям других немажоритарных групп, недоверие к демократическим механизмам, фатализм и отсутствие инициативы в общественной сфере. В свою очередь, считается, что молодые люди, выросшие уже в постсоветское время, свободны от автоматической субординации, более терпимы к иностранцам, более инициативны, открыты новому опыту и склонны исповедовать демократические ценности [8].

Вопрос, однако, остается открытым, ибо первичная социализация проходит в семье, где родители как произвольно, так и, в еще большей степени, непроизвольно воспроизводят во взаимодействии с детьми те же установки, на которых они сами были воспитаны. Роль родителей трудно переоценить, ибо стереотипы, которыми руководствуются подростки, не связаны с теми предрассудками, которые разделяют их друзья [32]. В силу значительной этнической сегрегации общества, в Латвии межэтнические отношения характеризуются известным напряжением и дискриминацией нелатышских этнических групп [14].

Итак, насколько люди в России и Латвии склонны к ненависти и агрессии? Насколько у них развиты другие психологические склонности и чувства, которые могут выступать как препятствия на пути появления «преступлений ненависти» и насилия? Насколько эти психологические установки зависят от возраста, культурных особенностей и исторически различного опыта социализации? В ответе на эти вопросы и заключается основное содержание данного исследования.

Отрицательным психологическим показателем для развития ненависти и агрессии может быть удовлетворенность жизнью, ибо именно

фрустрация, т. е. препятствие на пути удовлетворения актуальных потребностей, в одной из базовых теорий рассматривается как главная причина и основа агрессии [24]. С удовлетворенностью жизнью, в свою очередь, связано чувство любви [26], которое также может выступать в качестве известного противовеса ненависти и агрессии.

Цель нашего исследования изучение симпатий, антипатий, удовлетворенности жизнью и агрессии двух поколений россиян (Кавказ, Красноярск, Москва) и двух поколений жителей Латвии (латышей и русских).

В соответствии с целями исследования были выбраны подходящие методики изучения основных переменных. В качестве инструмента измерения агрессии была выбрана широко распространенная методика Басса-Перри, которая была адаптирована в России [6]. Оригинальная методика включает четыре основных фактора – физическую агрессию ($\alpha = .85$), вербальную агрессию ($\alpha = .72$), враждебность ($\alpha = .77$) и гнев ($\alpha = .83$) – и показывает высокую ретестовую надежность $.80$ при повторном тестировании более чем через 9 недель [20]. При создании адаптации на русском языке результаты факторного анализа показали выпадение фактора вербальной агрессии. Наша работа по адаптации этой методики в 2005–2006 гг. совместно с Юлией Тюменевой при использовании компонентного факторного анализа также показала расхождение пунктов вербальной агрессии по трем остальным факторам. Таким образом, русская версия включает лишь три фактора (физическая агрессия, враждебность и гнев) и, соответственно, три подшкалы.

Для измерения ненависти возможности выбора были еще более ограничены, ибо серьезные попытки понимания и изучения ненависти в психологии наметились лишь в последнее десятилетие [2; 17; 36–38]. Таковыми можно считать лишь две разработки инструментов диагностики ненависти [1; 16; 39]. Первую из них можно считать инструментом прямой диагностики, ибо участник исследования оценивает собственные переживания по поводу отношения к некоему человеку или группе. Методика Вайс, состоящая из 30 утверждений, оценивает рефлексивные переживания по поводу опасной для жизни несправедливости, учиненной в отношении персонажа в предложенном сценарии. Скорее всего в этом случае невозможно отличить ненависть от ситуативных эмоций гнева, возмущения и/или отвращения.

Наша методика, состоящая из 18 пунктов, вначале разрабатывалась на основе трехмерной модели ненависти Стернберга [1]. Однако в процессе факторного анализа данных первой версии 45-пунктной

методики диагностики ненависти обнаружилось расхождение переживаний эмоций страха и гнева (вторая подшкала по Стернбергу) по двум другим факторам. Это привело к созданию 18-пунктной методики и двухфакторной модели ненависти – с пассивной и активной составляющей [2; 16].

В качестве меры субъективного благополучия и удовлетворенности жизнью была выбрана методика SWLS (Satisfaction with Life Scale), которая при наличии всего пяти пунктов характеризуется достаточно высокой валидностью и надежностью [22]. Можно заметить, что глобальная *удовлетворенность жизнью*, которую измеряет SWLS, является взвешенным целого «букета» составляющих, далеко не все из которых согласуются друг с другом. Однако более общая *удовлетворенность жизнью* позволяет предсказывать и более высокий индекс удовлетворенности более частными аспектами жизни.

Для измерения любви была использована 45-пунктная методика Стернберга [34; 35], адаптированная нами на русском и на латышском языке [12; 15]. Эта методика обладает хорошими психометрическими характеристиками [35], и трехфакторная модель, лежащая в ее основе, разделяется и другими исследователями [10; 33]. Кроме того, именно трехфакторная модель любви стала основой для разработки и модели ненависти [37].

Участники. В России и Латвии в данном исследовании участвовало более тысячи человек, однако пока первичный анализ проведен лишь по латвийским данным. В Латвии участвовало более 700 человек, из них 659 протоколов было использовано в общем статистическом анализе показателей двух поколений. В описательном статистическом анализе были опущены данные 15 билингвальных (двухязычных) участников. Младшее поколение (18–25 лет) представляли 317 участников – 174 женщины и 143 мужчины, 154 с родным латышским языком и 163 русскоговорящих. Старшее поколение (42–50) представляли 327 участников – 223 женщины и 104 мужчины, 155 с родным латышским языком и 172 русскоговорящих.

Предварительные результаты исследования показывают, что различия между поколениями обнаруживаются в удовлетворенности жизнью, любви-страсти и общем показателе агрессии, так же как в физической агрессии и гневе. На основе этого мы можем сделать вывод о том, что постсоветское молодое поколение в Латвии характеризуется более высокой удовлетворенностью жизнью и более страстным чувством любви, но одновременно более высокой агрессией по сравнению с поколением их родителей, воспитанных еще в советское вре-

мя. Полученные предварительные результаты говорят о том, что различия в чувстве ненависти между поколениями носят случайный характер, а полученные значимые различия в агрессии, удовлетворенности жизнью и любви-страсти несут на себе явную возрастную специфику, лишь косвенно связанную с социально-политическим изменением общественной жизни. Вряд ли есть основания говорить о снижении психологической безопасности в независимой Латвии.

Литература

1. *Бреслав Г.* Психология эмоций. – М.: Смысл-Академия, 2004.
2. *Бреслав Г.* Ненависть как предмет психологического исследования // Вопросы психологии. – 2011. – № 2. – С. 138–148.
3. *Бэррон Р., Ричардсон Д.* Агрессия. – СПб.: Питер, 1997.
4. *Гудков Л.Д., Дубин Б.В., Зоркая Н.А.* Постсоветский человек и гражданское общество. – М.: Московская школа политических исследований, 2008.
5. *Ениколопов С.Н. Мешкова Н.В.* Предубежденность в контексте свойств личности // Психол. журн. – 2010. – № 4. – С. 35–46.
6. *Ениколопов С.Н. Цибульский Н.П.* Психометрический анализ русскоязычной версии Опросника диагностики агрессии А. Басса и М. Перри // Психол. журн. – 2007. – № 1. – С. 115–124.
7. *Зоркая Н.* Приватизация и частная собственность в общественном мнении в 1990–2000-е годы // Отечественные записки. – 2005. – № 1 (21). С. 124–134.
8. *Левада Ю.* Поколения XX века: возможности исследования // Отцы и дети: поколенческий анализ современной России. – М.: НЛЮ, 2005.
9. *Anestis M.D., Anestis J.C., Selby E., Joiner T.E.* Anger rumination across forms of aggression // Personality & Individual Differences. – 2009. – Vol. 46 (2). – P. 192–196.
10. *Aron, A. & Westbay, L.* Dimensions of the Prototype of Love // Journal of Personality & Social Psychology. – 1996. – Vol. 70 (3). – P. 535–551.
11. *Bar-Tal D.* (2002). Collective memory of physical violence: Its contributions to the culture of violence. In G. Salomon & B. Nevo (Eds.), Peace education: The concept, principles and practice around the world (pp.27-36). – Mahwah, NJ: Erlbaum.
12. *Breslavs G.* (2007). Personality assessment. Lectures' course in Power Point. – Riga: SPPA.
13. *Breslavs G.* (2009). Are adults' love and hate more advanced? The paper presented at the XIVth European Conference on Developmental Psychology, Vilnius, August 17-23, 2009.
14. *Breslavs G., Ābele U., Derjabo L., Pišinska I. & Roze J.* (2008). Vai mēs esam iecietīgi? Sabiedrības etniskās iecietības monitoringa metodikas izveide. – Rīga, „Salus”.

15. *Breslavs G. & Tyumeneva J.* (2008, a). Development of the Russian version of Sternberg's Love scale. The paper presented at the 14th European conference on Personality, Tartu, July, 16–20, 2008.
16. *Breslavs G. & Tyumeneva J.* (2008, b). Is Hate an opposite to Love? The paper presented at the 14th European conference on Personality, Tartu, July 16–20.
17. *Burriss C.E. & Rempel J.K.* (2008). Value Subtracted: A Conceptual Approach to Devaluation and Hate. The paper presented at the 14th European conference on Personality, Tartu, July 16–20.
18. *Burt S.A., Mikolajewski A.J. & Larson C.L.* (2009). Do aggression and rule-breaking have different interpersonal correlates? A study of antisocial behavior subtypes, negative affect, and hostile perceptions of others. *Aggressive Behavior*, Vol. 35 (6), 453–461.
19. *Bushman B.J. & Anderson C.A.* (2001). Is it time to pull the plug on the hostile versus instrumental aggression dichotomy? *Psychological Review*, 108, 273–279.
20. *Buss A.H. & Perry M.* (1992). The Aggression Questionnaire. *Journal of Personality and Social Psychology*, 63, 452–459.
21. *Diener E.* (2006). Guidelines for national indicators of subjective well-being and ill-being. *Journal of Happiness Studies*, 7, 397–404.
22. *Diener E., Emmons R.A., Larsen R.J. and Sharon G.* (1985). The Satisfaction With Life Scale. *Journal of Personality Assessment*, Vol. 49 (1), 71–75.
23. *Dodge K.A.* (1991). The structure and function of proactive and reactive aggression. In: D.J Pepler, K.H. Rubin, (eds.), *The development and treatment of childhood aggression* (pp. 201–218). Lawrence Erlbaum, Hillsdale.
24. *Dollard J., Doob L.W., Miller N.E., Mowrer O.H. & Sears R.T.* (1939). *Frustration and Aggression*. New Haven: Yale University Press.
25. *Ellis B.J., Malamuth N.M.* (2000). Love and Anger in Romantic Relationships: A Discrete Systems Model. *Journal of Personality*, Vol. 68 (3), 525–557.
26. *Kim J. & Hatfield E.* (2004). Love Types and Subjective Well-Being: A Cross-Cultural Study. *Social Behavior & Personality: An International Journal*, 2004, Vol. 32 Issue 2, 173–182.
27. *Lawrence F.M.* *Punishing hate: Bias crimes under American law*. – Cambridge, MA: Harvard University Press, 1999.
28. *Marcus-Newhall A., Pedersen W. C., Carlson M., Miller N.* (2000). Displaced Aggression Is Alive and Well: A Meta-Analytic Review. *Journal of Personality & Social Psychology*, Vol. 78 (4), 670–689.
29. *McCauley C.R. & Moskaleiko S.* (2011). *Friction: Radicalization Happens to Them and Us*. – New York: Oxford University Press.
30. *Oishi S., Diener E., Choi D.W., Kim-Prieto C. & Choi I.* (2007). The dynamics of daily events and well-being across cultures: When less is more. *Journal of Personality and Social Psychology*, 93, 685–698.
31. *Pavot W. & Diener D.* (1993). Review of the Satisfaction With Life Scale. *Psychological Assessment*, Vol. 5 (2), 164–172.

32. *Ritchey P.N. & Fishbein H.D.* (2001). The Lack of an Association Between Adolescent Friends' Prejudices and Stereotypes. *Merrill-Palmer Quarterly*, Vol. 47 (2), 188–206.
33. *Shaver Ph., Hazan C., Bradshaw D.* (1988). Love as Attachment: The Integration of Three Behavioural Systems. In: R.Sternberg & M.Barnes (Eds.) *The Psychology of Love* (pp. 68–99). – New Haven: Yale University Press.
34. *Sternberg R.J.* (1986). A Triangular Theory of Love. *Psychological Review*, 93 (2), 119–135.
35. *Sternberg R.J.* (1997). Construct validation of a triangular love scale. *European Journal of Social Psychology* , 27(3), 313–335.
36. *Sternberg R.J.* (2003). A duplex theory of hate: Development and application to terrorism, massacres, and genocide. *Review of General Psychology*, 7, 299–328.
37. *Sternberg R.J.* (2005). Understanding and combating hate. In R. Sternberg (ed.), *The Psychology of Hate* (pp. 37–49). – Washington, DC: APA.
38. *Sternberg R.J. & Sternberg K.* (2008). *The Psychology of Hate*. – Washington, DC: APA.
39. *Weis K.* (2006). *Explorations of the Duplex Theory of Hate*. – Berlin: Logos Verlag.

В сборе данных по Латвии принимали участие студенты Балтийского института психологии и менеджмента: Гаевская, Мальцева, Шамайко, Корабо, Лекаревич, Урбанович, Владимирова, Карташева, Круга-лауза, Стука, Силантьева, Дукате, Сорокин, Гудермане, Асланян, Апаля, Черковская, Яковлева, Ананич, Скобелева, Кузнецова, Воеводин, Жевнова, Поваренкова, Гречная, Брокс, Кошелев, Усманова, Сафиулин, Жарова.

ВИДЫ И СТЕПЕНЬ ВСТРЕЧАЕМОСТИ НАСИЛИЯ В ШКОЛЕ ПО ОТНОШЕНИЮ К УЧИТЕЛЯМ

Л.И. Дементий, А.П. Руденко

*Омский государственный университет им. Ф.М. Достоевского
(г. Омск, Россия)*

Проблема безопасности образовательной среды сегодня, как никогда, стала актуальной. Насилие в настоящее время приобретает все больший размах и возникает в таких сферах, которые являются важными и приоритетными при формировании личности. Речь идет прежде всего об отношениях в школе. Данная проблема активно изучается в научной литературе и не менее активно освещается в средствах массовой информации – мы регулярно слышим о фактах физического и психического насилия в отношении детей со стороны других

учеников или учителей. Защита прав ребенка предусмотрена на законодательном уровне, в том числе в рамках международных нормативно-правовых актов, определяется как обязательное условие в образовательных стандартах и ставится как одна из первостепенных задач государства. Норма о поддержании дисциплины в образовательном учреждении на основе уважения человеческого достоинства обучающихся, педагогических работников и недопустимости применения физического и (или) психического насилия по отношению к обучающимся была закреплена на уровне закона «Об образовании» 1992 года и дословно перешла в недавно принятый Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации».

Подобная деятельность необходима и имеет большое значение, однако важно понимать, что общество, стремясь оградить ребенка от насилия в школе, порой выпускает из вида, что в школьном насилии пострадавшей стороной может выступать сами учителя, которые по роду своей деятельности подвергаются воздействию не только со стороны учеников, но и их родителей, в конфликтной ситуации занимающих позицию своего ребенка, и администрации школы, оказывающей давление на педагогов.

Среди учителей, принимавших участие в исследованиях В.И. Журавлёва, 86 % утвердительно ответили на вопрос «Приходилось ли Вам плакать на работе в школе?», при этом в 27 % случаев причиной расстройства становилось поведение учеников (Журавлев В.И., 1995).

Однако в литературе с отсылкой на те же исследования можно встретить и обратную сторону данной проблемы: около 80 % учащихся испытывали ненависть к педагогам, в качестве основных негативных причин называя личные и профессиональные качества педагога и его предвзятость в выставлении оценок. Отношение педагога к ученикам (например, нелюбовь своей профессии, детей) также ощутимо влияет на оценку учениками. В ряде случаев негативное отношение к учителю начинает ассоциироваться с преподаваемым им предметом (Рыбакова М.М., 1991).

Существует множество форм поведения учеников, которые можно отнести к конфликтным и которые зачастую не воспринимаются как моральное насилие в отношении учителя. В первую очередь это вызывающие действия учащихся, которые выражаются в нарушении дисциплины, грубом общении с педагогом. Также ученикам свойственно выражать свое несогласие и критику действий педагога в форме, подрывающей авторитет учителя, например, бурно реагировать на

его замечания или оценку либо, наоборот, игнорировать или демонстративно выражать безразличное отношение к требованиям. В.И. Журавлёв выделял такую модель поведения, как пассивный протест, который, по сути, является манипулированием учителем (обида, слезы, замыкание в себе). Еще одной формой поведения учеников является провокация в адрес учителя, направленная на то, чтобы вывести его из равновесия (от специфических вопросов до жестоких розыгрышей).

Сталкиваясь с грубым и агрессивным поведением со стороны учеников, учитель, в свою очередь, оказывается в буквальном смысле связан морально-этическими нормами и профессиональными требованиями. Дисциплина в школе за последние годы стала серьезной проблемой, однако вместо решения ее все чаще стал подниматься вопрос о защите ученика от любого отрицательного воздействия на него, даже применяемого в целях поддержания дисциплины на уроках. Профессия педагога накладывает на него значительные ограничения, и это является проблемой не только в нашей стране, но и в других государствах, где стремление защитить ребенка от вероятных посягательств со стороны учителя привели к тому, что педагога могут отстранить от работы с учеником по его обращению.

Результатом игнорирования данной проблемы является деформация отношений «ученик – учитель», когда авторитет педагога уже не признается, а поведение ученика становится недопустимым даже с точки зрения взаимоотношений между ребенком и взрослым. В своей профессиональной деятельности учителя все чаще сталкиваются с проявлениями агрессии и насилия, которые раньше были недопустимыми по отношению к учителю, а теперь воспринимаются как нормальные способы взаимоотношения (повышение голоса, игнорирование и т. д.).

Проблема насилия в отношении учителей практически не изучена в отечественной и зарубежной психологической науке, в основном объектом изучения, как уже упоминалось ранее, является школьное насилие с позиции учеников. Насилие в отношении учителя не рассматривается как важная задача, в связи с чем возникает потребность в новых фактах, которые позволят расширить данную проблему и сферу ее применения. Постановка проблемы школьного насилия с позиции самих учителей даст возможность иначе взглянуть на организацию учебного процесса, а создание условий по профилактике конфликтов будет способствовать повышению качества учебного процесса.

Целью нашего исследования стало изучение видов насилия по отношению к учителям и степени его встречаемости. Выборку иссле-

дования составили учителя школ г. Омска. Всего в исследовании приняло участие 35 человек (3 мужчины и 32 женщины).

Серьезной проблемой стал подбор адекватного инструментария для изучения обозначенного феномена. Имеющиеся в настоящее время методы диагностики агрессивности и нарушений поведения в области школьного насилия в основном направлены на изучение представлений детей о насилии со стороны как сверстников, так и взрослых (большинство исследований посвящено изучению личности и поведения агрессоров и жертв с позиции детей). Методики, позволяющие изучить представления взрослых об агрессии и насилии, имеют определенную специфику и направлены на изучение сферы взаимоотношений (например, для изучения родительско-детского конфликта (методика CTSPC – Parent-Child Conflict Tactics Scales M. Строса), конфликта в период свиданий (методика ATDVS – Attitudes Towards Dating Violence Scales E.Л Прайса и E.C. Байерса) и т. д.).

Таким образом, в полной мере изучить социальные представления учителей о школьном насилии на основе имеющегося методического аппарата не представляется возможным. В связи с этим для проведения исследования в рамках данной работы были использованы модифицированные методики.

Основой авторского опросника стала «Шкала виктимизации сверстников» (Multidimensional Peer-Victimization Scale), предназначенная для оценки прямой и косвенной виктимизации (Фурманов И.А., 2007).

Испытуемым были представлены 25 ситуаций, каждую из которых предстояло оценить (насилие это либо нет), а также обозначить, сталкивались ли они либо другие учителя с такими ситуациями и как часто. Представленные ситуации можно разделить на подгруппы в соответствии с типологией виктимизации.

В рамках нашего исследования наибольший интерес представляют вербальная и социальная агрессия с позиции учителей. Исходя из характеристик насилия (открытый характер, целенаправленность действий, физическое или эмоциональное воздействие), а также характера взаимоотношений между учителем и учеником, к насилию в отношении учителя можно отнести и такие формы поведения учеников, которые принято называть «плохим поведением», например, когда ученик намеренно игнорирует учителя, мешает ему проводить занятие, нецензурно выражается или повышает голос при разговоре с ним. Данные действия не носят характер насилия в общепринятом смысле, когда жертве наносится ощутимый ущерб. Однако, осуществ-

ляя подобные действия, ученик может преследовать цель оскорбить, унижить преподавателя, выставить его в плохом свете, показать свое пренебрежительное отношение к нему.

На каждую из предложенных ситуаций испытуемым предлагалось ответить, считают ли они данный пример насилием и насколько часто они встречаются с такими ситуациями.

Результаты исследования позволили выделить три группы форм поведения школьников по степени их негативного воздействия на учителя.

В первую группу отнесены те формы поведения, которые наиболее негативно воспринимаются учителем и однозначно оцениваются как явное насилие:

1. Бросается в учителя какими-либо предметами, плюется (1,69).
2. Угрожает избить, нанести травмы (1,69).
3. Угрожает расправой в отношении семьи, других близких лиц (1,72).
4. Угрожает оружием (1,77).
5. Причиняет небольшую физическую боль (2).
6. Избивает учителя (2).

По мнению 17 % испытуемых учителя неоднократно сталкиваются с подобными ситуациями.

В группу со средней степенью выраженности отнесены следующие виды школьного насилия:

1. Подшучивает над учителем, устраивает розыгрыши (0,91).
2. Повышает голос при разговоре (0,91).
3. Обвиняет в том, чего учитель не делал(а) (0,97).
4. Намеренно ставит в неловкое положение (1,03).
5. Распускает лживые слухи (1,09).
6. Передразнивает учителя (1,2).
7. Настраивает других людей против учителя (1,12).
8. Высмеивает учителя по какому-либо признаку (1,26).
9. Нецензурно выражается (1,4).
10. Фотографирует/снимает на видеокамеру учителя (1,14).
11. Угрожает нанести вред имуществу (1,48);
12. Угрожает связями, обещает оставить учителя без работы (1,48).
13. Преследует по пути в школу или из неё (1,52).
14. Намеренно портит имущество учителя (1,54).

Данная группа ситуаций включает в себя, во-первых, нападение на собственность или угрозу осуществления таких действий. Во-вто-

рых, большое количество представленных ситуаций предполагают провокационные действия в адрес учителя, направленные на то, чтобы вывести его из равновесия, и показывающие пренебрежительное отношение к статусу учителя и его личности (розыгрыши, высмеивание, передразнивание, неловкие ситуации, фото-, видеосъемка, преследование, нецензурные выражения). Из числа опрошенных учителей 14 % сталкивались с такими ситуациями хотя бы один раз, 10 % – неоднократно.

К третьей подгруппе можно отнести действия, направленные на то, чтобы подорвать авторитет учителя, выставить его в дурном свете, в большей части путем социальной манипуляции: беспочвенные обвинения, лживые слухи, настраивание других против учителя, угроза использовать связи. С подобными формами поведения или ситуациями неоднократно сталкивались 72 % учителей.

Особый интерес представляет такой вариант, как повышение голоса при разговоре с учителем. Исходя из характеристик насилия простое повышение голоса, как с формулированием речевого выражения, так и без него, может носить агрессивный характер, поскольку подавляюще действует на жертву агрессии и демонстрирует в некоторой степени доминирующую позицию агрессора. Между тем в настоящее время подобные действия далеко не всегда считают насильственными. Только треть испытуемых однозначно признала это видом насилия, 29 % не были уверены, можно ли такое поведение отнести к насилию или нет, остальные 39 % повышение голоса насилием не считают. Количество полученных баллов по данному варианту несколько ниже среднего балла.

Следует также отметить, что целый ряд негативных форм поведения не расцениваются учителем как форма насилия (намеренно привлекает к себе внимание всего класса; не реагирует на замечания учителя; излишне эмоционально реагирует на замечания учителя; отказывается разговаривать, игнорирует учителя; отвлекает, мешает делать что-либо конкретно учителю (разговаривает, использует технику и т. д.)).

Эти данные позволяют нам констатировать тот факт, что эти формы поведения стали практически нормой в школе. Учителя не воспринимают их в качестве видов насилия, хотя очевидно, что они повышают степень стрессогенности в деятельности учителя, а следовательно, могут быть отнесены к действиям, наносящим вред здоровью учителя.

ОТВЕТСТВЕННОСТЬ ЛИЧНОСТИ КАК УСЛОВИЕ ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ БЕЗОПАСНОСТИ

О.А. Жирун

*Национальный технический университет Украины
«Киевский политехнический институт»
(г. Киев, Украина)*

Позицию личности в обществе можно представить как многомерное пространство, которое отвечает определенным видам общественных отношений. Пространство отношений, характерное для каждой личности, является специфическим и динамическим; оно отображается в стремлении реализовать себя, найти свое место в жизненном пространстве. При этом важно помнить, что в феномене ответственности личности важную роль играет не только сознание индивида, но и его связь с определенным человеческим сообществом, а также системой установок общества в целом.

Рассмотрение ответственности личности представляет не только теоретический, но и практический интерес. Именно это дает возможность понять глубинную сущность и меру психологической безопасности личности как самого человека, так и общества.

Проблема психологической безопасности личности на сегодня не достаточно изучена, а также не имеет общего определения. Обычно определение этого феномена обуславливается направлением и целью определенного исследования. Анализ современных исследований дает основания отметить, что безопасность в современном обществе всегда связана с системой жизнедеятельности человека.

Наиболее системные научные исследования психологических проблем безопасности человека стали появляться в конце XX века и были представлены в публикациях С.Ю. Решетиной и Г.Л. Смоляна; С.К. Рощина и В.А. Соснина; Г.В. Грачева и И.К. Мельника; М.А. Котика, И.М. Панарина, В.Е. Лепского [1; 2; 4].

Существуют разные подходы к определению психологической безопасности личности: во-первых, ее можно определять с точки зрения формирования и развития индивидуально-психологических особенностей человека, которые выступают в качестве субъективных условий для формирования безопасности; во-вторых, психологическая безопасность человека рассматривается как уровень развития условий

его жизнедеятельности (качества жизни); в-третьих, она может быть рассмотрена как результат протекания психических процессов.

Основную роль в формировании психологической безопасности личности исполняют регуляторные механизмы, которые относятся к разным психологическим системам, включая деятельность, психические функции и состояния, личностные характеристики.

Нами психологическая безопасность в данном случае рассматривается в социально-психологическом контексте как наличие и сохранение в перспективе условий для оптимального функционирования и развития личности, при этом ведущей личностной характеристикой мы считаем ответственность.

В отечественной и зарубежной психологии сформировались разные подходы к исследованию ответственности, а именно: соотношение свободы и ответственности; дифференциация социальной и личностной ответственности; ответственность как моральная категория; соотношения внутреннего и внешнего в ответственности личности; ответственность с позиций каузальной атрибуции; развитие и воспитание ответственности.

Многие ученые подчеркивают важность субъективной формы ответственности в отличие от объективной (С.Л. Рубинштейн, К.А. Абульханова-Славская), отмечая то, что проявления ответственности могут иметь как ситуационный, так и личностный характер.

Согласно представлениям М. В. Савчина, ответственность как личностная основа ответственного поведения является целостным качеством человека, в котором интегрированы ее духовные, социально-психологические и психофизиологические функции. Она рассматривается как смысловое образование личности, как общий принцип соотношения мотивов, целей и средств жизнедеятельности, которые не являются конкретным мотивом или их совокупностью [3].

Проблема ответственности личности в деятельности получила развитие и в работах Л.И. Дементий. Она определяет ответственность личности как гарантию сохранения ею определенного уровня и качества деятельности на протяжении определенного времени, невзирая на непредвиденные трудности.

Рассматривая феномен ответственности, Л.И. Дементий акцентирует внимание на том, что нет смысла говорить об абсолютной или относительной ответственности, поскольку для каждого существует свой определенный набор жизненных ситуаций, в которых проявляется ответственность. Таким образом, ответственность освещается в двух аспектах – через проявление в деятельности и через связь с таки-

ми личностными характеристиками, как самостоятельность и локус контроля [1].

К.А. Абульханова-Славская в своих исследованиях акцентировала внимание на наличии или отсутствии связи между ответственностью и инициативой. Е.Д. Дорофеев разработал социально-психологическую типологию ответственности, в основе которой принятие внутригрупповой ответственности за субъектов групповой деятельности (за себя, за других, за группу). Е.И. Михайлова считала целесообразным при рассмотрении данной проблемы учитывать уровень осознания сущности ответственности и уровень выраженности ответственности в поведении.

Ответственность является результатом возникновения глубокой самоидентификации с содержанием ценностной сферы, которая выступает как внутренняя потребность, средство самоутверждения и самореализации как условия определения основных жизненных ориентиров. Это, в свою очередь, предопределяет содержание и направления ведущих жизненных потребностей и выступает в форме идеалов.

Таким образом, глубокий смысл ответственности личности в аспекте психологической безопасности представлен в содержании ценностей, с которым субъект идентифицируется. Чем более глубокого уровня идентификации с обществом достигает человек, тем выше является уровень его ответственности за свою деятельность.

В данном аспекте психологической безопасности личности феномен ответственности предусматривает наличие в содержании жизненных целей жизнедеятельности личности ориентации на реализацию ведущих гражданских ценностей, на выполнение жизненных и профессиональных заданий, которые отмечаются высоким уровнем общественной гражданской актуальности. Таким образом, гражданственность является мерилем ответственности личности перед собой и обществом.

Ценности и ценностные ориентации являются связующим звеном между ответственностью и поведением человека. По нашему мнению, ценностные ориентации объективируются в ответственности, поскольку они тесно связаны с потребностями и интересами индивида, с эмоционально-волевыми механизмами его психики. Ценностные ориентации образуют сложную иерархическую систему и находятся на пересечении потребностно-мотивационной сферы и системы личностных смыслов. С одной стороны, система ценностных ориентаций является высшим контролирующим органом всех факторов активности, определяя возможные способы их реализации. С другой, – они выступают в качестве внутреннего источника жизненных целей личности.

Таким образом, рассматривая психологическую безопасность личности как многоуровневую и многоаспектную систему, необходимо не только исследовать ее психические проявления на разных уровнях, но и обнаруживать взаимосвязи, которые существуют между ними, а также внешние влияния на нее.

Литература

1. *Дементий Л.И.* Ответственность : типология и личностные основания. – Омск : Изд-во Ом. гос. ун-та, 2001. – 192 с.
2. *Решетина С.Ю., Смолян Г.Л.* Информационно-психологическая безопасность личности (контуры проблемы) // Проблемы информационно-психологической безопасности. – М.: Институт психологии РАН, 1996. – С. 18–26.
3. *Савчин М.В.* Психологія відповідальної поведінки. – Київ: Україна-Віта, 1996. – 113 с.
4. *Шалдыбина О.Н.* Проблема ответственности в отечественной психологии // Вестник Самарского государственного педагогического университета. Психология. – Самара : СГПУ, 2007–2008. – С. 47–54.

СТИЛЬ СЕМЕЙНОГО ВОСПИТАНИЯ КАК ФАКТОР ЛИЧНОСТНЫХ ОСОБЕННОСТЕЙ ПОДРОСТКА, ВОСПИТЫВАЮЩЕГОСЯ В НЕБЛАГОПОЛУЧНОЙ СЕМЬЕ

А.В. Колодина

*Омский государственный университет им. Ф.М. Достоевского
(г. Омск, Россия)*

Современное общество переживает глубокий кризис института семьи. Популярными становятся альтернативные формы брака, не предполагающие официальной регистрации отношений между партнерами, что, в свою очередь, формирует риск неблагополучия в отношении детей, которые появляются в данных парах (воспитание ребенка одним родителем в неполной семье). Одновременно с этим сверхзанятость родителей в профессиональной деятельности формирует психологическую дистанцию родителя и ребенка, не включенность родителя в ситуативно-важные проблемы, связанные с обучением, воспитанием, социальной адаптацией ребенка [5; 6; 7].

Одной из наиболее серьезных проблем, стимулирующих семейное неблагополучие, является наличие у родителей (либо одного из них) химической зависимости (алкоголизм, наркомания). Перечис-

ленные факторы довольно часто дополняются педагогической неграмотностью родителя, проявляющейся в воспитательном процессе. Наиболее частыми ее проявлениями являются: деструктивные стили воспитания, завышенные и противоречивые требования, непоследовательность, игнорирование существующих проблем [6; 8].

Деструктивные стили воспитания, которые демонстрируют родители, довольно часто определяют становление личностных и поведенческих характеристик ребенка. Жестко регламентированная обстановка в доме или, напротив, ситуация вседозволенности стимулируют формирование пассивных поведенческих стратегий ребенка. Он теряет чувство контроля собственных действий, становится не способным приспосабливаться к нормам, которые декларирует та или иная социальная группа, устанавливать длительные и доверительные отношения со сверстниками и взрослыми.

В проведенном нами исследовании мы попытались установить связь стиля воспитания, который используют родители в отношении собственных детей, с их личностными особенностями.

Выборку исследования составили 156 человек. В первую группу вошли 78 подростков (13–14 лет) – учащиеся школ г. Омска (39 – из неблагополучных семей и 39 – из благополучных семей), вторую группу составили 78 родителей подростков (39 родителей, воспитывающих своих детей в атмосфере неблагополучия, 39 родителей, воспитывающих детей в благоприятной атмосфере).

В качестве диагностического инструментария были использованы следующие методики: методика многофакторного исследования личности Кэттелла (16PF) (форма А); Патохарактерологический диагностический опросник (ПДО) А.Е. Личко; опросник «Анализ семейных взаимоотношений» Э.Г. Эйдемиллера и В.В. Юстицкиса; Методика «взаимодействие родитель–ребенок» И.М. Марковской (вариант для родителей и вариант для подростков); «Карта семьи» Е.Н. Юрасовой [1; 2; 3; 9]. Для статистической обработки полученных результатов использовались первичные описательные статистики, сравнительный (U-критерий Манна–Уитни) и корреляционный (r_s – Спирмена) анализ [4].

В результате проведенного исследования нами было установлено, что родители подростков из неблагополучных семей при реализации воспитательных стратегий довольно часто игнорируют потребности подростка, применяют санкции, в том числе физические наказания, не формируют требования-обязанности для ребенка, их родительские чувства не развиты, преобладает гиперпротекция. Выявлен-

ные стили воспитания отражаются на личностных характеристиках подростков, для которых характерны такие личностные особенности, как неорганизованность ($U = 962,5$ при $p \leq 0,05$), импульсивность, мнительность, критичность, подозрительность, отрешенность от окружающей действительности, недоверие авторитетам, а также склонность к асоциальному поведению и нарушению правил и норм ($U = 286,5$ при $p \leq 0,05$).

При изучении акцентуаций характера подростков мы установили, что у подростков из неблагополучных семей преобладают циклоидный ($U = 955,5$, при $p \leq 0,05$), гипертимный ($U = 476$, при $p \leq 0,01$), конформный типы акцентуаций, а также выраженная склонность к алкоголизации ($U = 224,5$, при $p \leq 0,001$). Выявленные показатели указывают на выраженность таких качеств, как непоследовательность, несамостоятельность, задумчивость, отсутствие терпимости к критике, замкнутость и безразличие, неуверенность в себе, консервативность, отсутствие силы воли. Полученные результаты указывают нам на то, что дети в неблагополучных семьях обделены вниманием со стороны родителей, не получают необходимой им поддержки и сопереживания. Отсутствие самостоятельности, замкнутость и низкая самооценка могут являться следствием преобладания авторитарно-командного стиля воспитания, сопряженного с физическими наказаниями. Следует отметить, что довольно часто дети, реализуя свое поведение, подражают родителям, копируют их вредные привычки, что может обуславливать выраженную склонность к алкоголизации.

В результате корреляционного анализа было установлено, что воспитательные стратегии родителей значимо предопределяют личностные особенности их детей. Игнорирование со стороны родителей потребностей подростков способствует формированию склонности к алкоголизации у последних ($r_s = 0,62$ при $p \leq 0,01$); чрезмерное предъявление родителями санкций за нарушение требований формирует тенденцию конформности подростка ($r_s = 0,53$ при $p \leq 0,05$), недостаточная требовательность со стороны родителей предопределяет развитие акцентуированной личности подростка по гипертимному типу ($r_s = 0,84$ при $p \leq 0,001$). Следовательно, ребенок в такой семье часто представлен самому себе, доброжелательные и близкие отношения между родителями и детьми не сформированы, что создает риск включения подростка в девиантные сообщества, демонстрации, а также самовольных уходов подростка из дома.

Родители подростков из благополучных семей реализуют такие воспитательные стратегии, как расширение сферы родительских

чувств, эмоциональное принятие. Они боятся потерять своего ребенка, в результате чего стремятся постоянно поддерживать контакт, быть внимательными к потребностям и интересам детей. Выявленные стратегии указывают на стремление родителей к контролю жизненного пути ребенка, оказанию помощи в принятии важных решений, ориентацию на развитие познавательной сферы ребенка, а также бдительность в отношении его социальных контактов.

При изучении личностных особенностей подростков из благополучных семей мы установили, что для них свойственны: свободолюбие, развитое аналитическое мышление, восприимчивость к переменам, общительность ($U = 590,5$ при $p \leq 0,05$), открытость, непринужденность, готовность к сотрудничеству, легкость в непосредственном установлении межличностных контактов ($U = 296$ при $p \leq 0,05$). Преобладающими типами акцентуаций характера являются лабильный и сензитивный типы, что указывает на выраженную способность сопереживать другим, общительность и искренность, стремление к общественной работе. При этом подростки из благополучных семей в результате развитой самостоятельности, уверенности в себе, познавательного интереса обладают стремлением высвободиться из-под опеки, контроля, покровительства старших ($U = 955,5$ при $p \leq 0,05$), стремятся к освоению новых видов деятельности, установлению новых социально полезных контактов и расширению круга общения.

Следовательно, стили воспитания, используемые родителями по отношению к собственным детям, определяют их личностные особенности и способствуют либо, напротив, препятствуют эффективному включению ребенка в окружающую действительность и реализации его личностного потенциала.

Атмосфера неблагополучной семьи препятствует формированию положительных эмоциональных связей родителя и ребенка, чувства сопричастности по отношению друг к другу, к проблемам друг друга. Игнорирование потребностей и интересов ребенка, а зачастую и его самого формирует его безынициативную и отстраненную жизненную позицию, препятствует развитию у ребенка навыков эффективной коммуникации, социальной избирательности, критичной оценки собственных действий и их последствий. Неблагоприятные детско-родительские отношения, основанные на деструктивных стилях воспитания, довольно часто выступают образцом для формирования поведенческих и коммуникативных моделей ребенка, которые он использует в собственной жизни и в дальнейшем перенесет в свою семью и в отношении к собственным детям.

Таким образом, современная действительность настоятельно требует включения психологов в комплексную работу с проблемой негативных детско-родительских отношений, которая будет направлена не только на коррекцию имеющихся негативных форм взаимодействия, а прежде всего на профилактику их возникновения.

Литература

1. Альманах психологических тестов. – М.: КСП, 1996.
2. *Лидерс А.Г.* Психологическое обследование семьи. – М.: Академия, 2008.
3. *Личко А.Е., Иванов Н.Я.* Патохарактерологический диагностический опросник для подростков: метод. пособие. – Л.: Изд-во Института им. Бехтерева, 1976.
4. *Наследов А.Д.* Математические методы психологического исследования. – СПб.: Речь, 2006.
5. О национальной стратегии действий в интересах детей на 2012–2017 годы: указ Президента Российской Федерации № 761 от 01.06.2012 г. – URL: <http://www.kremlin.ru>.
6. *Фурманов И.А.* Агрессия и насилие: диагностика, профилактика и коррекция. – СПб.: Речь, 2007.
7. *Целуйко В.М.* Психология неблагополучной семьи: книга для педагогов и родителей. – М.: ВЛАДОС-ПРЕСС, 2004.
8. *Шипицына Л.М.* Психология детей-сирот. – СПб.: СПбГУ, 2004.
9. *Эйдемиллер Э.Г., Юстицкий В.* Психология и психотерапия семьи. – СПб.: Питер, 2009. – 672 с.

К ПРОБЛЕМЕ ИНФОРМАЦИОННО-ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ БЕЗОПАСНОСТИ ПОДРОСТКОВОЙ ТЕЛЕАУДИТОРИИ

М.В. Криворучко, А.А. Антонова

*Омский государственный университет им. Ф.М. Достоевского
(г. Омск, Россия)*

В конце XX – начале XXI века средства массовой информации взяли под контроль значительную часть досуга молодежи и выступают как важнейший инструмент формирования духовного мира, ценностных ориентаций, социальных установок и стереотипов молодого поколения. Речь в первую очередь идёт о телевидении как наиболее доступном, распространенном и популярном способе информирования и развлечения.

Многие исследователи говорят не только об огромном, но и опережающем влиянии телевидения на развитие детей и подростков, их поведение и сознание: оказывает влияние не только постоянный информационный контакт с ТВ, но и количество, объем, содержание и структура поступающей и перерабатываемой информации [1; 4; 8]. Однако вопрос о характере влияния СМИ и прежде всего телевидения на подростковую аудиторию не является решенным. Так, с одной стороны, отмечаются открывающиеся неограниченные возможности интеллектуального, культурного, эмоционального, эстетического и др. роста. С другой стороны, негативные последствия влияния ТВ-передач, например, содержащих сцены агрессии и насилия или эротического характера, также зафиксированы в многочисленных исследованиях. В частности, среди возможных последствий выявлены повышение уровня тревожности, нарушение сна, развитие предневротических и невротических расстройств, а также рост агрессии, насилия и жестокости [1–5; 8].

Таким образом, реальные и потенциальные угрозы СМИ психическому и физическому здоровью аудитории требуют от исследователей необходимости обращения к проблемам обеспечения информационно-психологической безопасности, которая рассматривается как «состояние защищенности личности, разнообразных социальных групп и объединений людей от воздействий, способных против их воли и желания изменять психические состояния и психологические характеристики человека» [2].

Гарантом обеспечения информационной безопасности в современной России выступает Федеральный закон РФ «О защите детей от информации, причиняющей вред их здоровью и развитию», принятый 21 декабря 2010 года, вместе с дополняющим его и вносящим поправки Федеральным законом Российской Федерации от 28 июля 2012 года «О внесении изменений в Федеральный закон “О защите детей от информации, причиняющей вред их здоровью и развитию” и отдельные законодательные акты Российской Федерации». Согласно последнему, информационная продукция в России должна быть маркирована особым знаком информационной продукции и (или) текстовым предупреждением об ограничении распространения информационной продукции среди детей [6].

Однако слабые возможности ограничения доступа детей к информации, которая может нести в себе угрозы, недостаточная проработанность критериев возрастных рейтингов порождают необходимость дополнительного контроля за потребляемой медиа-информа-

цией как со стороны самой подростковой аудитории, так и со стороны их родителей. В частности, ряд авторов предлагают не только жестко ограничивать время просмотра ТВ-передач, но и (как наилучший вариант) смотреть программы совместно, комментировать их, помогать правильно оценивать и критически относиться к увиденному [2; 5; 8]. Поэтому в нашей работе в качестве критериев информационной безопасности подростковой аудитории мы будем рассматривать соответствие возрасту наиболее популярных и часто просматриваемых среди подростков ТВ-передач, общее время просмотра телевизора, а также осуществление родительского контроля за временем просмотра телепередач и их содержанием. Для оценки возможных негативных эффектов просмотра ТВ-передач мы информационную безопасность подростковой телеаудитории предполагаем рассматривать в связи с выраженностью у нее разных форм девиантного поведения.

Таким образом, целью нашей работы выступило доказательство предположения, что существуют типы подростковой телеаудитории по критериям информационной безопасности, значимо различающиеся по выраженности девиантного поведения.

В исследовании приняли участие 85 человек – учащихся 7–8-х классов школ г. Омска в возрасте 13–15 лет (42 девочки и 43 мальчика).

В качестве методов сбора данных мы использовали разработанную авторскую анкету, направленную на изучение телепредпочтений подростков и выраженности критериев информационной безопасности, для определения форм девиантного поведения – методику на определение склонности к отклоняющемуся поведению (А.Н. Орел) [7]. В качестве методов обработки данных мы применяли U-критерий Манна–Уитни, коэффициент корреляции r Спирмена, кластерный анализ.

На первоначальном этапе исследования был проведен пилотажный опрос, направленный на выявление наиболее популярных в подростковой среде телевизионных передач. Для этого нами был составлен список из 146 телевизионных передач, транслируемых по телевидению не менее одного месяца на основных федеральных каналах (Первый канал, Россия 1, MTV, СТС, ТВ3, НТВ, РЕН-ТВ, Перец, Культура, ТНТ, 12 канал, МУЗ-ТВ), который после опроса 30 человек был сокращен до 44 передач.

Наиболее популярными в подростковой среде оказываются передачи, не соответствующие их возрасту, маркированные 16+: «Уральские пельмени», «Кухня», «Comedy club», «Воронины», «Интерны», «6 кадров», «Реальные пацаны», за исключением «КВН»

(12+), 95 % подростков смотрят программы, которые не разрешены их возрастной группе. При этом 37,6 % учащихся смотрят телевизор в течение 2 часов в день, 30,5 % уделяют просмотру телевизора 3–4 часа, по 15 % опрошенных смотрят телевизор менее 1 часа в день и более 4 часов. Как мы видим, больше половины опрошенных (83 %) предпочитают большую часть свободного времени проводить перед телевизором. Жесткий контроль над временем просмотра телепередач осуществляют только 35,2 % родителей. Незначительный контроль над вечерним временем просмотра телевизора осуществляют 25 % родителей. Среди родителей 26 % часто указывают, что некоторые программы смотреть не стоит, и 25 % четко определяют, что можно смотреть, а что нет. Таким образом, отчетливо выделяется несоответствие характера телепредпочтений и телеобращения подростковой аудитории требованиям информационной безопасности.

По показателям форм девиации подростки характеризуются адекватным уровнем социальной желательности (48 %), склонностью к преодолению норм (60 %), склонностью к волевому контролю эмоций (42 %). У 83,5 % подростков низкий показатель склонности к аддикции, низкий показатель склонности к садомазохизму у 73 % опрошенных, 88 % респондентов не имеют склонности к агрессии и 81 % – склонности к делинквентному поведению.

Далее, на основе соотношения критериев информационной безопасности при помощи кластерного анализа методом К-средних было выделено три типа подростковой телеаудитории.

Демократический сильно защищенный тип характеризуется непродолжительным временем (2 часа в день) просмотра телевизора (59 %), редким контролем со стороны родителей за временем просмотра (35 %), также родители часто ограничивают детей в вечернем времени просмотра телевизора (41 %) и следят за тем, что им можно смотреть, а что нет (29 %). Среди представителей этого типа 85 % обращаются к программам, превышающим допустимый для данной возрастной категории рейтинг.

Авторитарный защищенный тип характеризуется продолжительным временем (3–4 часа) просмотра телевизора (30 %), постоянным контролем со стороны родителей за временем просмотра (55 %), также родители всегда ограничивают детей в вечернем времени просмотра телевизора (37,5 %) и всегда следят за тем, что им можно смотреть, а что нет (52,5 %). Подростки данного типа также, но несколько чаще смотрят программы, которые не разрешены их возрастной группе (95 %).

Попустительский незащищенный тип характеризуется продолжительным временем (3–4 часа) просмотра телевизора (28,5 %), редким контролем со стороны родителей за временем просмотра (21 %), также родители редко ограничивают детей в вечернем времени просмотра телевизора (36 %) и редко следят за тем, что им можно смотреть, а что нет (50 %). Все представители данного типа обращаются к ТВ-передачам, которые не разрешены их возрастной группе.

Несмотря на то, что различий в выраженности форм девиантного поведения между представителями разных типов выявлено не было, мы по выборке в целом и в рамках каждого типа выявляли связь между критериями информационной безопасности и выраженностью форм девиантного поведения. Так, по выборке в целом обнаружены значимые прямые связи между увеличением времени просмотра ТВ и склонностью к аддикции, мазохизму и делинквентному поведению, между повышением возрастного рейтинга просматриваемых передач и склонностью к аддикции и делинквентному поведению. С другой стороны, ужесточение контроля со стороны родителей за временем просмотра и содержанием ТВ-передач значимо отрицательно связано со склонностью к агрессии.

Для авторитарного защищенного типа выявлена прямая связь между рейтингом просматриваемых передач и аддиктивным поведением, у демократического сильно защищенного и попустительски незащищенного типов время просмотра положительно связано с уровнем аддикции и склонностью к делинквентному поведению. Для попустительски незащищенного типа также свойственна обратная связь между родительским контролем времени просмотра ТВ и склонностью к садомазохизму и агрессии, контроль за содержанием программ снижает склонность к делинквентному поведению.

Итак, наше исследование показало, что подростковая аудитория достаточно однородна в своих телепредпочтениях, наибольшей популярностью пользуются юмористические развлекательные передачи, превышающие разрешенный к просмотру возрастной рейтинг. Тем не менее по таким критериям информационной безопасности, как среднесуточное количество времени просмотра ТВ, контроль со стороны родителей за временем и содержанием передач аудитории образует типы. У первых двух выделенных типов потребление телевизионной медиапродукции частично может быть охарактеризовано как безопасное, в первом типе – по небольшому времени просмотра, во втором – по контролю за временем и содержанием со стороны родителей. В наиболее неблагоприятной ситуации по параметрам информацион-

ной безопасности находится третий тип. При этом наряду со специфичными связями между критериями информационной безопасности и формами девиантного поведения, обнаружена общая тенденция: нарушение критериев, по-видимому, может провоцировать усиление склонностей к различным формам девиантного поведения. Хотя вопрос о причинно-следственных связях, безусловно, еще нуждается в дальнейшей доработке.

Таким образом, проведенное исследование открывает дальнейшие перспективы разработки и выделения критериев информационной безопасности в зависимости от отношения к просматриваемой медиaproдукции, опыта ее обсуждения со значимыми другими, в том числе и сверстниками, изучения гендерного аспекта обращения подростков как к телепередачам, так и иным СМИ.

Литература

1. *Брайант Дж., Томпсон С.* Основы воздействия СМИ: пер. с англ. – М.: Вильямс, 2004. – 432 с.
2. *Грачев Г.В.* Информационно-психологическая безопасность личности: состояние и возможности психологической защиты. – М.: Изд-во РАГС, 1998. – 125 с.
3. *Лопатин В.Н., Пристанская О.В.* О проекте федерального закона «О защите детей от информационной продукции, причиняющей вред их здоровью, нравственному и духовному развитию» // Информационное право. – 2007. – № 4. – С. 32–38.
4. *Поликарпова Е.В.* Аксиологические функции масс-медиа в современном обществе. – Ростов н/Д, 2002. – 39 с.
5. *Попов Д.Г.* Противодействие негативному информационно-психологическому воздействию как подсистема обеспечения информационной безопасности государства // Юридическая психология. – 2009. – № 2. – С. 18–22.
6. О защите детей от информации, причиняющей вред их здоровью и развитию: Федеральный закон от 29.12.2010 г. № 436-ФЗ.
7. *Фетискин Н.П., Козлов В.В., Мануйлов Г.М.* Социально-психологическая диагностика развития личности и малых групп. – М.: Институт психотерапии, 2002. – 490 с.
8. *Харрис Р.* Психология массовых коммуникаций. – 4-е изд. – М.: ОЛМА-ПРЕСС, 2002. – 204 с.

ПСИХОЛОГИЧЕСКОЕ ОБРАЗОВАНИЕ КАК ФАКТОР БЕЗОПАСНОСТИ ЛИЧНОСТИ В ПЕРИОД ЗРЕЛОСТИ

А.А. Маленов

*Омский государственный университет им. Ф.М. Достоевского
(г. Омск, Россия)*

Стандарты жизни в современном обществе преимущественно ориентированы на молодое поколение, отличающееся инициативностью, активностью, высоким уровнем притязаний, сензитивностью к новейшим достижениям науки и техники. Стрессогенность жизни в социуме становится в определенной степени нормой, и молодежь, не имея образцов для сравнения, легко адаптируется к изменившимся условиям, принимая их как данность. В свою очередь люди зрелого возраста не успевают быстро перестраивать свою жизнедеятельность под воздействием новых правил, требований, заметно уступая молодым. В связи с этим они чувствуют собственную уязвимость, поскольку теряют привычные формы поддержки, защищающие их ранее. Беспокойство и напряжение также обусловлены приближением рубежа, завершающего выполнение профессиональных и родительских функций, наиболее значимых для человека зрелого возраста. В связи с этими возрастными изменениями закономерно усиливается стремление взрослого человека сохранить свою социально-психологическую целостность, он обращается к разнообразным ресурсам, способным создать безопасную среду для его существования и развития.

На наш взгляд, достаточно устойчивая тенденция последних лет – стремление получить психологическое образование в зрелом возрасте – может быть, в том числе, объяснена в качестве способа повышения жизнестойкости, противостояния как возрастным, так и социальным ограничениям. Кроме того, именно в период зрелости личность достигает определенного уровня развития, отдавая приоритетность тем или иным его направлениям. Другими словами, именно взрослый человек является обладателем «интегральной системной характеристики индивидуально-психологических особенностей личности, лежащей в основе ее способности исходить в своей жизнедеятельности из устойчивых внутренних критериев и ориентиров, сохраняя стабильность смысловых ориентаций и эффективность деятельности на

фоне давлений и изменяющихся внешних условий» [2, с. 4–5]. В данном случае речь идет о явлении, обозначаемым Д.А. Леонтьевым как «личностный потенциал». На наш взгляд, имея эти «устойчивые характеристики достаточно высокого иерархического уровня», взрослый человек просто обязан их использовать, перевести из потенциального состояния в актуальное. И определенные виды деятельности могут не только сопровождать этот процесс, но и выступать его причиной, позволяя развивать и воплощать «внутренний потенциал». Образование, безусловно, выступает одной из них.

В настоящее время в связи с внедрением ресурсного подхода в системе высшего образования рельефно выделяются его личностная ориентированность и вариативная направленность. И в данном случае особенно созвучны с нашей позицией идеи В.Б. Чупиной и А.М. Кондакова, раскрывающие «миссию человека в самоосуществлении» и «человекообразующие возможности образования» [1; 4]. Развитие этих идей нам бы хотелось проиллюстрировать на примере получения психологического образования в зрелом возрасте, которое, по существу, выступая внешним по отношению к личности ресурсом, опираясь на внутренний потенциал человека, создает условия для его реализации.

Основная цель нашего исследования сводилась к проверке предположения о том, что в зрелом возрасте психологическое образование выступает своеобразным ресурсом, потенциально повышающим самоэффективность личности в разных сферах ее жизни, а также способствует «сознательному преобразованию и/или стремлению сохранить собственную целостность» [3, с. 14]. При этом сферы реализации полученных знаний и умений у лиц ранней и средней зрелости отличаются, способствуя более эффективному решению конкретных возрастных задач.

Общую выборку нашего исследования составили 160 студентов факультета психологии Омского государственного университета им. Ф.М. Достоевского очно-заочной формы обучения в возрасте от 21 до 40 лет. Согласно нашему замыслу студенты были разделены на две группы по 80 человек: первая включала лиц ранней (от 21 до 25 лет), вторая – средней (от 25 до 40 лет) зрелости. Основным методом сбора данных выступил анализ продуктов деятельности (в данном случае документов, а именно сочинений на тему «Ресурсы психологического образования для меня») с элементами биографического метода. Математическая обработка результатов осуществлялась с помощью частотного и факторного анализа.

В результате факторизации данных на группе лиц в возрасте от 21 до 25 лет нами было выделено 5 факторов, наиболее полно отражающих эмпирические данные о роли психологического образования в период ранней взрослости и суммарно описывающих 45,6 % общей дисперсии.

Фактор 1 «Практическая ориентированность» (11,71 % общей дисперсии) включает следующие дескрипторы: практическую ориентированность науки, связь с жизнью; применение теоретических знаний на практике; применение в личной жизни; повышение коммуникативной компетентности. Очевидно, психологические знания в житейской форме доступны многим, однако время от времени возникает осознание их «поверхностности» и узости применения. При этом потребность в оказании влияния на окружающих достаточно сформирована, мотивируя на углубление представлений о психологии других людей. Обращаясь к психологической науке, люди, в принципе, отдают себе отчет в том, что им предстоит освоить – им эти знания понятны, в том числе ясны способы их использования. Можно сказать, что психология – одна из тех областей знаний, в которой связь науки и практики особенно очевидна.

Фактор 2 «Понимание себя и других» (9,12 % общей дисперсии) включает следующие дескрипторы: самопонимание, рефлексия; изменение мировоззрения и мироощущения; уверенность в себе; понимание других людей. Психологические знания прежде всего могут подтверждаться и проверяться на собственной личности, затем расширяется круг людей, на которых их можно проецировать. Поиск собственного места в жизни в период ранней взрослости требует более точного ответа на вопросы «Кто Я?», «Какой Я?», «Как я выгляжу на фоне других?», «Каковы эти другие?». И психологическое образование во многом способствует получению ответов на эти вопросы.

Фактор 3 «Профессиональная психологическая деятельность» (8,85 % общей дисперсии) включает следующие дескрипторы: удовлетворение интереса к профессии и области знаний; приобретение умений, навыков для работы по специальности; интерес к научным психологическим знаниям; личностный рост. Студенты ускоренной формы обучения – это те, кто уже имеет высшее образование или осуществляет профессиональную подготовку по конкретной специальности в данный момент. Возможно, при завершении обучения, а также в его процессе происходит осознание, что это не совсем то, чем бы хотелось заниматься в ближайшем будущем. Обнаружив но-

вые, а может быть и проигнорированные ранее, профессиональные интересы, молодые люди «по горячим следам» стремятся получить другую профессию, эмоционально более близкую, реализация которой будет действительно приносить удовлетворение.

Фактор 4 «Помощь другим и себе» (8,27 % общей дисперсии) включает следующие дескрипторы: возможность адекватной и компетентной помощи людям; решение личных проблем; самопознание. Оказание помощи окружающим, прежде всего друзьям, является типичным признаком житейской психологии. Однако результаты такого взаимодействия не всегда приводят к желаемому эффекту. В связи с этим возникает желание научиться помогать профессионально, в большинстве случаев достигая поставленных задач в решении проблемы. Не исключено, что научные знания, позволят и на собственные проблемы взглянуть более объективно и беспристрастно, способствуя преодолению затруднений благодаря приобретенному профессиональному ресурсу.

Фактор 5 «Повышение профессиональной компетентности» (7,67 % общей дисперсии) включает следующие дескрипторы: самореализацию; универсальность образования, важность для любого человека; повышение компетентности в выполнении основной деятельности; интерес к области знаний; лучшее знание других людей. Не секрет, что значительная часть лиц, получающих психологическое образование в качестве второго, считают его дополнительным к первому. Профессиональная деятельность молодого специалиста в конкурентной среде требует множество «козырей», выигрышно выделяющих его на фоне других сотрудников. И абсолютно понятен выбор в данном случае именно психологических знаний и умений, способных заметно повысить уровень профессиональной компетентности специалиста любого профиля, одновременно создавая благоприятные условия для его самореализации в профессии.

Таким образом, в период ранней зрелости психологическое образование прежде всего рассматривается как возможность понимания личностных особенностей человека, включая собственные, оказания соответствующей помощи, в том числе себе, повышения эффективности решения жизненных задач этого возрастного периода, преимущественно локализующихся в сферах межличностных и профессиональных отношений. Благодаря научным психологическим знаниям человек чувствует себя более уверенно среди коллег и друзей, стремясь занять то место в системе отношений, как в быту, так и на работе, которое его устраивает.

В результате факторизации данных на группе лиц, получающих психологическое образование в период от 25 до 40 лет, нами было также выделено 5 факторов, наиболее полно отражающих эмпирические данные и суммарно описывающих 41,2 % общей дисперсии.

Фактор 1 «Решение семейных проблем» (10,69 % общей дисперсии) включает следующие дескрипторы: решение проблем в семье; решение супружеских проблем; воспитание детей; построение гармоничных отношений с ближайшим окружением, с близкими; самопонимание, рефлексию. В отличие от предыдущей возрастной группы, центрация сознания в период зрелости происходит на сфере семейных отношений, от успешности которых во многом зависит оценка психологического благополучия личности в целом. Закономерно возникающие проблемы в данной сфере жизни, обусловленные динамикой семейной жизнедеятельности, требуют оперативного и компетентного решения. Поскольку эта сфера является достаточно закрытой, интимной, то ответственность прежде всего возлагается на самих членов семьи. Приобретение хотя бы одним из них психологического образования, на наш взгляд, способно создать необходимые условия для разрешения или, во всяком случае, контроля семейных затруднений в области как супружеских, так и детско-родительских отношений. По всей видимости, возможность обладать знаниями психологии и использовать их в семейной жизни значительно повышает их привлекательность в период средней зрелости.

Фактор 2 «Самосовершенствование» (8,28 % общей дисперсии) включает следующие дескрипторы: личностный рост; саморазвитие; гибкость мышления и поведения; новые профессиональные возможности; повышение коммуникативной компетентности. Развитие личности в зрелом возрасте не заканчивается, напротив, оно приобретает иные формы, окрашенные сознательным отношением к необходимости самоизменения и совершенствования. Накопленный жизненный опыт этому способствует, а психологическое образование «открывает новые горизонты» роста.

Фактор 3 «Профессионал/психолог» (7,75 % общей дисперсии) включает следующие дескрипторы: приобретение умений, навыков для работы по специальности; повышение компетентности в выполнении основной деятельности; практическая ориентированность науки, связь с жизнью; возможность частной практики; удовлетворение интереса к профессии и области знаний; самореализация. В отличие от лиц ранней зрелости, четко дифференцированных на тех, кто ориентирован либо на повышение профессиональной компетентности

на основном рабочем посту, либо на смену рода занятий, приобретение новой профессии, в период средней зрелости подобная однозначность отсутствует. В рассуждениях одних и тех же студентов мы встречаем противоречивые высказывания, свидетельствующие о неопределенности своего профессионального будущего. И попадание в данном случае дескрипторов «приобретение умений для работы по новой специальности» (психологической) и «повышение компетентности в выполнении основной (настоящей) деятельности» в один фактор становится понятным. Возможно, прежняя профессия уже не приносит былого удовлетворения (а может и вовсе его не приносила), а освоение новой, хотя и желаемой, закономерно вызывает опасения. То есть явно присутствует внутриличностный конфликт по типу «и хочется, и колется», разрешить который, видимо, студент планирует в процессе подготовки.

Фактор 4 «Квалифицированная помощь» (7,4 % общей дисперсии) включает следующие дескрипторы: возможность адекватной и компетентной помощи людям; усиление житейской психологии научной; призвание, житейские предпосылки профессии; интерес к научным психологическим знаниям. В данном случае мы имеем дело со студентами, обладающими серьезными житейскими психологическими знаниями, опытом, одновременно осознающими его ограниченность и стремящимися облечь его в новую форму – научную, профессиональную.

Фактор 5 «Познание и самопомощь» (7,1 % общей дисперсии) включает следующие дескрипторы: лучшее знание других людей; решение личных проблем; самопознание; открытие внутренних ресурсов; универсальность образования, важность для любого человека; изменение мировоззрения и мироощущения. Данный фактор раскрывает возможности психологического образования менять отношения с миром и окружающими, в том числе в критические периоды жизни личности, благодаря обнаружению скрытых потенций, не доступных ранее.

Итак, обращение к психологическому образованию в период средней зрелости имеет следующие признаки: оказание помощи себе и другим четко разделяется, то же происходит в отношении профессиональной деятельности по оказанию помощи и квалифицированной психологической помощи в быту. В целом, выбор между «первой» профессией и «новой» оказывается более осознанным, но не лишенным при этом внутренних противоречий.

Таким образом, можно констатировать, что наша гипотеза о том, что в зрелом возрасте психологическое образование выступает

своеобразным защитным механизмом, потенциально повышающим эффективность личности в разных сферах ее жизни, подтвердилась.

Литература

1. *Кондаков А.М.* Факторы продуктивности современного образования. – СПб.: Спец. лит., 2004.
2. *Леонтьев Д.А., Осин Е.Н.* Личностный потенциал как объект психодиагностики // Психологическая диагностика. – 2007. – № 1. – С. 4–7.
3. *Слободчиков В.И.* Образование как всеобщая форма развития человека // Психология обучения. – 2012. – № 1. – С. 4–21.
4. *Чупина В.Б.* Жизненный ресурс и жизненный потенциал как основания для выбора индивидуальной образовательной траектории // Психология обучения. – 2011. – № 11. – С. 41–48.

ПРОБЛЕМА ОРГАНИЗАЦИИ ВРЕМЕНИ ЖИЗНИ В ЮНОШЕСКОМ ВОЗРАСТЕ КАК СЛЕДСТВИЕ ИНТЕРНЕТ-АДДИКЦИИ

А.Ю. Маленова

*Омский государственный университет им. Ф.М. Достоевского
(г. Омск, Россия)*

Проблема различного рода зависимостей современной молодежи в настоящее время широко обсуждается в научной литературе, разрабатываются и адаптируются различные диагностические инструменты для количественного и качественного измерения феномена, создаются программы профилактики и коррекции личности, оказавшейся не способной выйти из поля объекта, притягивающего и ограничивающего свободу действий.

Интернет-зависимость особую угрозу представляет для подрастающего поколения, недооценивающего возможных негативных последствий. И все усилия окружающих – родителей, педагогов, психологов, активно привлекающих внимание к этому явлению его потенциальных носителей – самих подростков и юношей, зачастую остаются проигнорированными. Зависимость от Интернета в жизни взрослого человека может протекать незаметно и не перерасти в клинические формы потому, что помимо привлекательных виртуальных действий в его жизни существуют реальные обязательства, которые так или иначе приходится выполнять в процессе конкретных видов деятельности. Однако, когда речь идет о молодых людях, все многочисленные

симптомы зависимости проявляются более явно и интенсивно в следствии центрации активности в сфере виртуальной реальности. Часто, наблюдая за подростком, можно обнаружить весь спектр признаков зависимости, указанных М.Х. Орзак, как психологических – эйфорию и увеличение количества времени за компьютером, невозможность прервать процесс взаимодействия с ним, пренебрежение семьей и друзьями, ощущение пустоты и раздражения вне компьютера, проблемы с учебой, так и физиологических – резь в глазах, мигрень, боли в спине, нарушение режима питания, пренебрежение личной гигиеной, расстройство сна [5]. В свою очередь Ю.Д. Бабаева, А.Д. Войсунский, О.В. Смылова указывают на ряд факторов, способных «запустить» процесс патологической зависимости от компьютерной сети: коммуникационную фрустрированность, чувство защищенности при использовании сети, уход от реальных трудностей, стремление к постоянно обновляющимся информационным ресурсам. Таким образом, подытоживают авторы, преимущественно Интернет привлекает людей с заниженной самооценкой, не удовлетворенных собой, не способных в реальной жизни строить или поддерживать гармоничные отношения [1]. Все указанные характеристики легко обнаруживаются в периоды отрочества и ранней юности, признаком которых является поиск себя, своего места среди сверстников и взрослых, сопряженный с конфликтами, переоценкой ценностей, изменением своей личности и поведенческих паттернов. На фоне этой тяжелой психологической борьбы виртуальный мир становится особенно привлекательным, позволяя быстро, легко и безболезненно удовлетворять многие потребности.

Таким образом, у современных подростков и юношей значительно увеличивается время, проведенное за компьютером, что наносит значительный ущерб ведущим видам деятельности этого возраста – обучению и непосредственному межличностному общению. Постепенно то, что казалось игрой, приятным времяпрепровождением, подконтрольным увлечением, становится смыслом жизни, во всяком случае, данного ее этапа. Тенденция такова: постепенно гаджеты, первоначально обслуживающие деятельность, превращаются из средств в возделанную цель, ради которой молодой человек может жертвовать многим, даже тем, что недавно представляло особую и приоритетную ценность, – отношениями с близкими людьми. В лучшем случае подростки, увлеченные виртуальным миром, «не слышат» своих родителей, в худшем – вымещают свою агрессию при ограничении времени или лишении возможности пользоваться тем или иным гаджетом. В свою очередь, родители, с одной стороны, осознают «вреднонос-

ность» привычки своих детей, с другой, – начинают использовать ее в качестве способа влияния на ребенка, его мотивации на решение актуальных задач, например, качественное выполнение домашних заданий или уборку своей комнаты.

Опираясь на определение Ц.П. Короленко виртуальной аддикции как поведения, характеризующегося «стремлением к уходу от реальности путем искусственного изменения своего психического состояния посредством постоянной фиксации внимания на аспектах виртуального пространства с целью получения интенсивных эмоций» [4, с. 8], мы бы хотели остановиться на его первой части. Многие авторы отмечают значительные изменения в психическом и эмоциональном облике интернет-аддикта, указывают на личностные особенности, в том числе коммуникативные, сопровождающие увлечение виртуальным пространством. Мы же, в свою очередь, хотим обратиться к еще одному аспекту проблемы – организации времени жизни.

Рассматривая интернет-зависимость как разновидность нехимических аддикций, И. Голдберг указывает на четыре ее основных признака: 1) значительное расширение временных границ, проводимых в виртуальном пространстве; 2) эмоциональную напряженность, подавленность, неудовлетворенность при уменьшении временных затрат на виртуальную коммуникацию; 3) нерезультативность попыток отказаться от Интернета; 4) ухудшение самочувствия при попытках сократить время пребывания в сети (цит. по: [7]).

Таким образом, отношение интернет-аддикта со временем имеет особый характер. На наш взгляд, подобный «уход от реальности» способен изменить не только и не столько течение времени, сколько саму личность, приводя к неспособности управлять своей жизнью, планировать ее и решать актуальные задачи из-за навязчивой зависимости. Особенно остро этот вопрос встает в период юности, когда проблема жизненного самоопределения становится приоритетной, требуя принятия оперативных решений. Мы еще больше убедились в этом благодаря результатам исследования, проведенном совместно с Т.С. Фризен, на выборке из 100 молодых людей – посетителей интернет-клубов (50 девушек и 50 юношей в возрасте от 18 до 22 лет).

Поскольку основная цель исследования предполагала изучение организации времени жизни у юношей с разным уровнем интернет-аддикции, выборка была разделена на три группы по критерию уровня выраженности зависимости – низкий, средний и высокий (на основе опросника А.Ю. Егорова).

Определение особенностей конструкторов личности, связанных с организацией времени, осуществлялось с помощью следующего методического инструментария: методика Ф. Зимбардо на изучение временной перспективы в адаптации А. Сырцовой, Е.Т. Соколовой, О.В. Митиной [6]; «Опросник студенческой прокрастинации» С. Lay в адаптации Т.Ю. Юдеевой, Н.Г. Гаранян, Д.Н. Жуковой [8]; тест «Персональная компетентность во времени» Н.Е. Водопьяновой [2]; методика «Организация времени» (В. Граф, И.И. Ильясов и В.Я. Ляудис) [3]. Для обработки результатов применялись первичная описательная статистика (средние значения и стандартные отклонения показателей), критерий Колмогорова–Смирнова, t-критерий Стьюдента и коэффициент корреляции Пирсона.

Основная гипотеза нашего исследования сводилась к предположению о том, что лицам, имеющим интернет-зависимость свойственны трудности в организации времени собственной жизни, в частности они в меньшей степени планируют свое будущее и в большей степени сосредоточены на получении удовольствия в настоящем, менее компетентны и способны организовать свое время, обладают выраженной прокрастинацией. Кроме этого, все изучаемые конструкторы взаимосвязаны между собой.

В целом все поставленные гипотезы нашли свое подтверждение, однако неожиданным для нас было обнаружение значительного сходства лиц с низким и средним уровнем интернет-аддикции, при этом последние порой превосходили по результатам первых. Что касается молодых людей с высокой степенью выраженности симптомов зависимости, то их результаты резко отличались от данных двух других групп, свидетельствуя о значительных проблемах в сфере организации времени жизни.

Итак, для юношей с низким и высоким уровнем интернет-аддикции наиболее выраженными временными ориентациями выступают ориентация на «гедонистическое настоящее» и «позитивное прошлое», а у испытуемых со средним уровнем интернет-аддикции – на «будущее» и «позитивное прошлое». При этом ориентация на «будущее» в значительно большей степени характерна для юношей со средним уровнем интернет-аддикции, чем для молодых людей с низким и высоким уровнями ($t = 3,2$ при $p \leq 0,01$ и $t = 3,4$ при $p \leq 0,001$). Тогда как фактор «негативное прошлое» значительно выше у лиц юношеского возраста с высоким уровнем виртуальной зависимости по сравнению с юношами, имеющими средний уровень аддикции ($t = 2,1$ при $p \leq 0,05$).

Было подтверждено, что молодые люди с низким ($t = 2,1$ при $p \leq 0,05$) и средним ($t = 2,2$ при $p \leq 0,05$) уровнем зависимости проявляют значительно большую компетентность во времени и способность к организации времени, чем юноши с высоким уровнем интернет-аддикции.

Что касается способности к организации времени в рамках основных видов деятельности, свойственных юношескому возрасту, то наибольшее количество баллов набрали испытуемые со средним уровнем интернет-аддикции (33,3 балла), на втором месте – испытуемые с низким уровнем (32 балла), на последнем месте, с заметным отставанием, находятся испытуемые с высоким уровнем зависимости (26,9 балла). Данная тенденция – резкое понижение способности к самоорганизации времени жизни с повышением уровня зависимости – также была подтверждена и статистически: результаты групп с низкими и средними показателями аддикции заметно превосходят данные третьей группы ($t = 2,14$ при $p \leq 0,05$ и $t = 2,8$ при $p \leq 0,01$ соответственно).

Закономерно, что картина при изучении уровня прокрастинации прямо противоположна предыдущим данным: наиболее выраженные показатели были получены по группе юношей с высоким уровнем интернет-аддикции (среднее значение – 71,3 балла), тогда как у других групп показатель не превышал 55–56 баллов. Таким образом, у лиц юношеского возраста с низким ($t = 4,5$ при $p \leq 0,001$) и средним ($t = 3,8$ при $p \leq 0,001$) уровнем зависимости прокрастинация выражена в значительно меньшей степени, чем у лиц с высоким уровнем интернет-аддикции. Кроме этого было установлена прямая взаимосвязь между уровнями интернет-зависимости и прокрастинации юношей ($r = 0,16$ при $p \leq 0,05$), тогда как «организация времени» ($r = -0,2$ при $p \leq 0,05$) и «компетентность во времени» ($r = -0,26$ при $p \leq 0,01$) с данной аддикцией взаимосвязаны обратно.

Подводя общий итог анализа результатов нашего исследования, посвященного выявлению особенностей и установлению связи организации времени и компетентности в этом, временной перспективы и прокрастинации у девушек и юношей с разным уровнем зависимости от сети, можно констатировать ряд проблем у группы интернет-аддиктов. А именно, с возрастанием уровня зависимости усиливается ориентация на получение удовольствия в настоящем на фоне более негативной оценки своего прошлого.

Способность организовывать свое время, временная компетентность у интернет-аддиктов значительно снижены, а прокрастинация,

напротив, более выражена именно у лиц, зависимых от виртуальной сети.

В свою очередь, можно предположить, что высокая компетентность во времени и умение оптимально его структурировать, не откладывая дела на потом, выступает мощным ресурсом, препятствующим возникновению и развитию интернет-аддикции в юношеском возрасте.

Решение проблемы зависимости от Интернета в юношеском возрасте отличается особой актуальностью и своевременностью. Решение главной задачи этого периода – профессионального определения – требует от молодого человека сформированного умения целостно воспринимать свою жизнь, структурировать и организовывать время, расставляя приоритеты. На фоне этого появление и развитие интернет-аддикции может способствовать возникновению сложностей с организацией времени жизни, затруднять процесс самоопределения, препятствуя в конечном итоге взрослению и достижению личностной зрелости.

Литература

1. *Бабаева Ю.Д., Войскунский А.Е., Смылова О.В.* Интернет: воздействие на личность. Гуманитарные исследования в Интернете / под ред. А.Е. Войскунского. – М.: Можайск-Терра, 2000. – 117 с.
2. *Водопьянова Н.Е.* Психодиагностика стресса. – СПб.: Питер, 2009. – 336 с.
3. *Граф В., Ильясов И.И., Ляудис В.Я.* Основы организации учебной деятельности и самостоятельной работы студентов. – М.: Изд-во МГУ, 1981. – 79 с.
4. *Короленко Ц.П.* Аддиктивное поведение. Общая характеристика и закономерности развития // Обозрение психиатрии и медицинской психологии. – 1991. – № 1. – С. 8–15.
5. *Орзак М.* Интернет-зависимость в медицинской парадигме // Интернет-зависимость: психологическая природа и динамика развития / под ред. А.Е. Войскунского. – М.: Акрополь, 2009. – С. 152–164.
6. *Сырцова А., Соколова Е.Т., Митина О.В.* Методика Ф. Зимбардо по временной перспективе // Психологическая диагностика. – 2007. – № 1. – С. 85–106.
7. *Юдеева Т.Ю., Гараян Н.Г., Жукова Д.Н.* Апробация опросника студенческой прокрастинации C. Lay // Психологическая диагностика. – 2011. – № 2. – С. 84–94.
8. *Фетискин Н.П.* Психология аддиктивного поведения. – Кострома: КГУ, 2005. – 272 с.

ИНФОРМАЦИОННОЕ ВОЗДЕЙСТВИЕ НА МОЛОДЁЖЬ МАССОВЫХ КОММУНИКАЦИЙ: УКРАИНСКИЙ КОНТЕКСТ

И.В. Степура

*Институт психологии им. Г.С. Костюка
Национальной академии педагогических наук Украины
(г. Киев, Украина)*

Проблема безопасности личности – сложная и комплексная проблема, не имеющая в обществе однозначного толкования. Особенно важна она в случае человека молодого – когда его мировоззрение только складывается, а личность находится в поиске опорных точек. СМИ, Интернет как более широкая коммуникативная среда оказывают существенное влияние на установки молодого поколения. Характер такого воздействия, свой для каждой страны и складывается из интернациональной составляющей и локальной (местной), которую определяют состояние экономики, идеологии, традиции, геополитика и пр.

Безусловно, общей для всех является проблема распространения через Интернет материалов экстремистского плана, насилия, порнографии. Делаются попытки административного ограничения доступа к таким материалам. Проведенное компанией интернет-безопасности McAfee в 2012 году исследование [4] о поведении детей и подростков в сети свидетельствует о том, что 70 % подростков скрывают свою интернет-деятельность от родителей, посещая сайты с насилием, эротикой, завязывая небезопасные знакомства и предоставляя личную информацию в сети, тем самым подвергая себя и своих близких опасности. Этот процент только растёт. При этом уровня компьютерной грамотности родителей не хватает для контроля за деятельностью детей – последние буквально живут в мире гаджетов. Цифровой разрыв, о котором обычно говорят в географическом измерении, проходит теперь и через поколения. Психологи говорят о повышении доверия между родителями и детьми как о рецепте для преодоления таких тенденций, но часто это и оказывается проблемой их взаимного общения, что основано на юношеском бунтарстве, самоутверждении подростков и консервативности либо сверхзанятости родителей. Да и общество подчас выдвигает полярные суждения о своих

ценностях, не может их сформулировать: за последние двадцать лет в СНГ мы увидели колебания маятника общественных настроений от сверхлиберализма до нового консерватизма. Глобализация диктует иную логику событий, которая прямо и непосредственно влияет на духовный мир детей через экран компьютера. Но дело не только в том, что меняется мир вокруг нас. Личность также изменяется – и об этом говорят исследования психологов. Н. В. Чепелева отмечает [3], что ныне правомерно восприятие личности не как устойчивого образования, а как ризомы – неструктурированного образования, ведущего к утрате субъектности, собственного авторства, делающего её уязвимой для социокультурных влияний. Личность не порождает собственную информацию, а поглощает, большей частью не критически, тексты и сюжеты, которые она не может ни упорядочить, ни осмыслить. «Интерпретация даже не навязывается, её просто нет. Вместо этого стремительные всплывающие блоки информации, которые можно проглотить непеваренными. Это... приводит к мифологизации, особенно у молодого человека с ещё не сформированными устойчивыми личностными структурами (ценностями, убеждениями, смыслами). Человек становится беззащитным перед манипуляциями, поскольку нет собственной семиотической базы, позволяющей включить интерпретационные процессы», – пишет Н.В. Чепелева [3, с. 6]. Личность заимствует тексты и сюжеты, которые накладывает на подходящую информацию, формируя смысловое пространство [3]. Преодоление этой тенденции видится в специальном воспитании, направленном на развитие у человека способности к пониманию и интерпретации жизненного опыта: формированию смысла и плана жизни, проектированию самого себя. Б.М. Величковский отмечает: «Проблема... состоит и в том, что условия нашей жизнедеятельности начинают меняться исключительно быстро, не оставляя части населения никакого шанса на своевременную адаптацию... В частности, совершенно не проанализирован вопрос вероятных технологических влияний на психику. С появлением телефона и исчезновением эпистолярного жанра исчезли и эмоции, в той форме, в какой их зафиксировала мировая литература XIX века. Столь же неизученным является практически полное исчезновение детальной образной памяти у детей – эйдетизма, что, возможно, произошло в связи с распространением телевидения во второй половине XX века. Не очень понятны биосоциальные последствия виртуализации нашего общения и досуга, а также перенасыщенности современной массовой культуры аудиовизуальными образами, которые привлекают внимание резкими движениями, изменениями цвета,

яркости звука... раздражителями, автоматически активирующими древние... структуры мозга» [1, с. 377–378].

Обращаясь к внутриукраинской специфике, отметим проблему региональных различий в стране, не без пользы для себя, стимулируемую политиками и частными собственниками СМИ, владельцами сайтов, включая разные интерпретации истории страны, вектора её развития. Так, на западе запрещена советская символика, не приветствуется советский дискурс, на востоке многие помнят и пытаются сохранять традиции советского периода и пр. ТВ и радио в стране в основном частное (общественного нет), в руки предпринимателей хотят отдать и всё распространение сигнала. Госканалы («1»-УТ 1, УТР Int., «Культура»; радио) не столь многочисленны и влиятельны, если сравнить с холдингом ВГТРК (Россия); долго они и вовсе имели маломощные передатчики. На этом фоне принято уповать на Интернет, где сайтов больше, нежели теле- и радиоканалов, «и правда прольётся». Но для того чтобы разобраться в потоке информации циркулирующей во всемирной паутине, молодому человеку нужны ещё большие аналитические способности и жизненный опыт, которого недостаёт. Форумы и блоги Интернета указывают на то, что возможность снимать и писать, выкладывая материалы в сеть, не служит гарантией проявления творческого начала. Более того, нередко форумы служат ареной нелицеприятных конфликтов малообразованных людей, подчас с нецензурной бранью, которым нечего сказать и они только разжигают страсти, повторяя штампы из смеси слухов и сообщений СМИ. Дело усугубляется и тем, что в Украине нет доминирующей церкви – несколько православных церквей, мусульмане, католики западного и восточного обряда, автохтонные протестанты-кальвинисты. Приверженец вековых ценностей нередко оказывается в условиях перманентного конфликта: идейного или связанного с проблемами вокруг церковной собственности (нехватка храмов). Пермский филолог Е.С. Худякова методами сравнительной лингвистики убедительно показала различия религиозного дискурса Русской православной церкви (в России) и Украинской православной церкви Московского Патриархата (Украина). Последняя не имея таких широких общественных функций (и порождённых текстов), как РПЦ в России, продуцирует в своей деятельности лишь традиционные церковно-религиозные тексты [2]. Это верно и для других церквей в условиях их недоминирования. Отметим при этом западный регион страны, где сохранилось много форм традиционных бытовых укладов, сочетающихся с весьма высокой

религиозностью. Деятельность церкви тут переплетена с общественной жизнью весьма тесно – как нигде в стране.

Особая форма взаимодействия Интернета и ребенка, к анализу которой только подходят журналисты, публицисты и учёные, – феномен «мамы по компьютеру». Это проблема лиц из депрессивных регионов Украины, уехавших на заработки или постоянное место жительства за рубеж (мигранты в Россию или ЕС) и оставивших своих детей на попечение родственников, часто бабушек и дедушек. Дети и родители месяцами не видят друг друга «вживую», а общаются лишь с помощью скайпа, фото и писем по электронной почте. Подарки – перевод денег. Растёт целое поколение таких подростков, мечтающих о встрече с родителями, о том, как они поедут к родителям или те вернуться к ним домой. Кроме того, жизнь на новом месте неизбежно «захватывает», нередко старый брак распадается, появляется новый, родители событийно отдаляются от родных мест и оставшихся там детей и родственников. Но и в Украине профессиональная занятость разводит родителей и детей, выводя на первый план в процессе воспитания старшее поколение. Часто отцы и матери, желая занять детей, оставляют их и во власти телевизора.

В Украине подросток сталкивается с мультязычным телевидением – национальное телевидение работает в обстановке русско-украинского билингвизма («Интер», «Украина»), также широко представлено российское и польское телевидение (в кабельных сетях – в международных версиях). Последнее – в городах с традиционными польскими общинами (Житомир). В Крыму одноимённая государственная компания выпускает передачи для крымско-татарского народа на родном языке. В кабельных сетях ныне разнообразие иностранных новостных и политических каналов ещё выше (уже не говоря о спутнике: возможен приём европейских каналов напрямую). Есть и региональные различия – на востоке больше программ из России и Беларуси, на западе – каналов европейских соседей. Часть этих каналов сориентированы на национальные меньшинства, живущие в Украине – румын, словаков, поляков, венгров. Национальное телевидение готовит передачи на этих языках из Ужгорода, там они идут в наземном эфире, а на всю страну передаются через спутник (госканал «Тиса»). В приграничных районах соседние страны (Словакия, Венгрия, Польша, Румыния) покрывают своим телерадиовещанием значительные территории. И это давняя традиция – так, ещё в советский период во Львове печатали газету с программой двух варшавских телеканалов. Тогда сформировалась и своя интересная культура просмотра и слу-

шания телевидения и радио Польши. Российское ТВ покрывает Харьков. Сейчас иностранные телекомпании представляют разные взгляды на современность и историю Украины, а дискуссии, фильмы, новости становятся, вопреки распространённому мнению, что молодёжь не смотрит телевизор, предметом обсуждений о далёком и недавнем прошлом страны. Часто такие программы идут в разрез с официальной точкой зрения, школьной программой. Тогда большая ответственность ложится на учителя и родителей – как объяснить ребенку мнения ведущих, телекомпаний, общественных деятелей; как ему сохранить свою ориентацию в мире, создать свою идентичность? Подростки и юношество реже просматривают новости и политические программы, но порой некритически воспринимают показанную в фильмах и сериалах «киноповседневность». Вот несколько суждений, которые были услышаны автором из уст молодых людей: «В СССР в 80-х годах люди ели икру ложками» – восток, «Россияне живут в огромных квартирах и ездят на иномарках» – центр, а на западе в компьютерном клубе шестиклассник, играя в компьютерную «стрелялку», закричал: «За Родину, за Сталина!», – чем поверг посетителей клуба в шок. Дальнейший распрос относительно их высказываний показывает дезориентированность и растерянность молодых людей. Последнее время число российских фильмов и шоу с относительно «спокойным» содержанием на украинском телеэкране заметно увеличилось, потеснив западные, но по-прежнему из-за недофинансирования остро стоит проблема развития украинского кинематографа и телепроизводства.

В сложившейся ситуации много говорится и пишется о внедрении методов медиапедагогики, развивающих критическое мышление у учащихся, способствующих сопротивляемости личности манипуляциям через СМИ. Однако психологу и педагогу на этом пути придётся нелегко: возможно, он не только останется в одиночестве, но и попадёт в двусмысленное положение. Ведь к манипуляциям через СМИ прибегают и органы власти, и политические партии на выборах, и финансово-промышленные группы, стремящиеся привлечь на свою сторону широкие слои общественности; а также прямо и косвенно иностранные государства и международные организации. Каковы же практические методы развития критического мышления молодого человека, повышения безопасности его личности? На наш взгляд, это: 1. Всемирная опора на исторический опыт, вопреки распространённому афоризму, при правильном подходе история учит. 2. Изучение иностранных языков, преодоление опасности провинциализма.

3. Укрепление взаимопонимания и терпимости между людьми разных национальностей, веры, жизненных укладов; культивирование уважительного отношения друг к другу, прощение за нанесённые в прошлом обиды, повышение общей культуры. 4. Развитие в людях разностороннего творчества, включая возможность попробовать себя в роли репортёра или автора для нужд малотиражной газеты, сайта, радиоузла – это помогает понять условности и ограничения, сопутствующие этому труду. 5. Хотя меры по безопасности Интернета на аппаратно-программном уровне совершенно необходимы, но и забывать о таком старом способе, как создание для ребенка позитивных жизненных целей, увлечений, внутреннего идейного стержня, нельзя – это на самом деле наиважнейшая задача.

Выводы. Проблемы информационной среды и её влияние на молодое поколение в Украине носят как интернациональный, так и локальный характер, обусловленный текущими социально-экономическими особенностями жизни страны, снижением роли государственной культурной политики в обществе (ТВ и радио, книгоиздание, кино) и недофинансированием этой сферы; мультиязычностью, разнонаправленностью, коммерциализацией СМИ.

Литература

1. *Величковский Б.М.* Когнитивная наука: Основы психологии познания: в 2 т. Т. 2. – М.: Смысл: Академия, 2006. – 432 с.
2. *Худякова Е.С.* Проблема классификации церковно-религиозной лексики (на материале текстов русской и украинской православных церквей) // Лингвистические чтения – 2009: матер. науч.-практ. конф. / отв. ред С.В. Шустова; ПСИ. – Пермь, 2009. – Цикл 5. – С. 112–116.
3. *Чепелева Н.В.* Лейтмотив как ведущая линия развития личности // Актуальные проблемы психологии: сб. науч. тр. Института психологии им. Г.С. Костюка НАПН Украины. – Житомир: Изд-во ЖГУ, 2011. – Т. 2. Психологическая герменевтика. – Вып. 7. – С. 5–14.
4. *The Digital Divide: How the Online Behavior of Teens is Getting Past Parents.* McAfee, 2012. – URL: <http://www.mcafee.com/us/resources/misc/digital-divide-study.pdf> (дата обращения: 10.09.13).

ПСИХОЛОГИЧЕСКАЯ БЕЗОПАСНОСТЬ ЛИЧНОСТИ В АСПЕКТЕ ОСМЫСЛЕНИЯ ЭКЗИСТЕНЦИАЛЬНОЙ ПРОБЛЕМЫ ОТНОШЕНИЯ К СМЕРТИ

Г.Ю. Фоменко, Ю.И. Мошкович

*Кубанский государственный университет
(г. Краснодар, Россия)*

В последнее время исследователями всё большее значение придаётся изучению внутренней основы психологической безопасности личности [2; 6; 7]. Исходя из этого, реализация потребности в безопасности понимается как сохранение психологической целостности индивида, наличие у него чувства удовлетворённости настоящим и уверенности в будущем, ощущения защищённости интересов и ценностей, включённости в окружающую действительность [2, с. 161]. Согласно субъектно-бытийному подходу, психологическая безопасность личности понимается как возможность сохранить свою целостность и ощущение аутентичного бытия с помощью конструктивного разрешения системы разноуровневых противоречий, благодаря чему обеспечивается субъективно приемлемое качество жизни в любых обстоятельствах [6].

Проблема психологической безопасности личности, безусловно, связана с глубоко интимным осмыслением ею вопроса своего отношения к смерти. Только разобравшись в своем отношении к смерти, как считают исследователи [1; 3; 5; 8; 9], человек способен правильно организовать собственную жизнь. Согласно экзистенциально-гуманистической парадигме, осознание феномена смерти отражается на всех жизненных планах личности. Так, в подходе И. Ялома, человеческое существование разворачивается как противостояние между сознанием неизбежности смерти и желанием продолжать жить: личность формирует систему психологических защит в процессе осознания смерти; если эти защиты дезадаптивны, они порождают клинические синдромы (иными словами, психопатология есть результат неэффективных способов трансценденции смерти); сознание смерти может служить фундаментом здоровой и эффективной психотерапевтической стратегии; смерть – самое важное событие жизни, научиться хорошо жить – значит научиться хорошо умирать, и наоборот, уметь хорошо умирать – значит уметь хорошо жить [4]. По мнению Р. Мэя, невротичен не сам страх смерти, а попытки его избежать [4].

Анализ теорий и концепций, существующих в различных направлениях психологии (К. Байер, И.С. Кон, Р. Мэй, Л. Шейнберг, В. Штекель, Э. Фромм, В. Франкл, И. Ялом и др.) показывает, что отношение к смерти и её восприятие являются неотъемлемой частью личности, непосредственно связанной с ее ценностно-смысловой структурой, мотивационной сферой и особенностями поведения.

Приверженность человека определенной религиозной конфессии (или его безверие), а также концепция мировоззрения, соответствующая ей, оказывают непосредственное влияние на отношение личности к смерти, в том числе страхов относительно нее. Данные различия необходимо выявлять и учитывать при психотерапевтической работе с различными слоями населения.

Целью нашего исследования явилось изучение ценностно-смысловых ориентаций по отношению к жизни и смерти и их взаимосвязи у нерелигиозной молодежи и молодёжи, придерживающейся разных религиозных конфессий.

Было обследовано 80 респондентов: 4 группы по 20 человек в возрасте от 18 до 25 лет – православные, евангельские христиане (баптисты), мусульмане и нерелигиозные, в каждой из групп – 10 юношей и 10 девушек.

Были использованы следующие методики: «СЖО» Д.А. Леонтьева, «ЦО» Ш. Шварца, Шкала тревожности по поводу смерти Д. Темплера, «Ведущие компоненты страха смерти» Д. Диггори и Д. Ротмана, «Диагностика типологий психологической защиты» (Р. Плутчик в адаптации Л.И. Вассермана, О.Ф. Ерышева, Е.Б. Клубовой и др.) и авторская анкета (Ю.И. Мошковец), направленная на выявление особенностей отношения к жизни и смерти молодежи, придерживающейся разных религиозных конфессий.

Для обработки данных использованы методы количественного (средние тенденции), статистического (критерий различия t-Стьюдента) и корреляционного (г-критерий Пирсона) анализа.

Согласно результатам проведенного исследования, синтезированы характеристики ценностно-смысловых предпочтений в сочетании со специфической конфигурацией защитных механизмов личности в отношении проблем смерти у изученных нами представителей различных религиозных конфессий и нерелигиозной молодёжи.

Православная молодежь предстаёт как целеустремленная, придающая жизни осмысленность, направленность и временную перспективу. Для православных молодых людей важно воспринимать процесс жизни как интересный и эмоционально насыщенный. Они уважают

традиции и обычаи и стараются их соблюдать. Готовы помогать ближним, ценят проявление доброты, а также наличие стабильности в жизни. Озабочены когнитивно-аффективным аспектом смерти, обеспокоены течением времени и его бесповоротностью. Их не очень волнует, что будет с их телом после смерти. Предотвратить выражение неприятных или неприемлемых для себя мыслей, чувств или поступков им проще путем преувеличенного развития противоположных стремлений. Неосознаваемые и неприемлемые для личности чувства и мысли локализируются вовне, приписываются другим людям и таким образом становятся как бы вторичными. А значимым лицам приписываются позитивные, социально одобряемые чувства, мысли или действия, которые способны возвысить.

Представители православной молодёжи задумываются о смерти, и эти мысли влияют на их жизнь: помогают структурировать сегодняшнюю жизнь, ценить ее, более осознанно принимать решения. Они стараются успеть как можно больше, в том числе уделить достаточно количество времени покаянию. Они надеются, что смогут после смерти получить ответы на интересующие их вопросы, смогут встретиться с умершими родственниками, с самим Богом и полагают, что будут жить вечно.

Что касается молодежи, придерживающейся евангельского христианства, они придают жизни осмысленность, направленность и временную перспективу. Им важно воспринимать процесс жизни как интересный и эмоционально насыщенный. Отличаются более выраженным консерватизмом и самотрансцендентностью. Для них важно проявлять и ощущать доброту к окружающим, прислушиваться к их мнению. Озабочены когнитивно-аффективным аспектом смерти, обеспокоены течением времени и его бесповоротностью. Их беспокоит то, что их смерть может причинить боль близким и друзьям, что они не смогут больше о них заботиться. Осознавая течение времени, они больше ценят доброту к окружающим и заботу и меньше думают о чувственных наслаждениях жизни.

Баптистам проще предотвратить выражение неприятных или неприемлемых для себя мыслей, чувств или поступков путем преувеличенного развития противоположных стремлений. Информация, которая тревожит и может привести к конфликту, не воспринимается. Имеется в виду конфликт, возникающий при проявлении мотивов, противоречащих основным установкам личности, или информация, которая угрожает ее самосохранению, самоуважению или социальному престижу.

Евангельские христиане также, задумываются о смерти, что влияет на их жизнь. Эти мысли утешают, когда наступают тяжелые времена, отражаются на поведении. Жизнь представляется великим даром от Бога и подготовкой к жизни вечной. По ту сторону смерти они надеются встретиться с Богом, все понять и соединиться с ним в вечности. Они понимают, что действительно живут, когда находятся в общении с Богом, прибывают во Христе.

Самыми значимыми в формировании и придании жизни смысла у мусульманской молодежи является целеустремленность, а также возможность контролировать свою жизнь и убежденность в том, что они вольны в принятии собственных решений, которые могут и будут воплощать. Они ценят и уважают традиции, ориентированы на проявление доброты и заботы о близких. Устремлены к новизне и глубоким переживаниям, самостоятельности.

Мусульмане озабочены болью и стрессом, которыми может сопровождаться смерть или смертельная хроническая болезнь. Их беспокоит то, что их смерть может причинить боль близким и друзьям, что они не смогут больше о них заботиться. Чем сильнее они обеспокоены характером жизни после смерти, тем более они конформны, сильнее ценят безопасность, самостоятельны, открыты изменениям и самотрансцендентны.

Выражение неприятных или неприемлемых для себя мыслей, чувств или поступков им проще предотвратить путем преувеличенного развития противоположных стремлений. Информация, которая тревожит и может привести к конфликту, не воспринимается.

Около 70 % мусульман говорят о том, что не задумываются о том, что их время ограничено смертью. И даже промелькнувшие мысли о смерти не влияют на их жизнь. Жизнь для них – это в первую очередь счастье, непередаваемая радость. Смерть воспринимается ими довольно разрозненно. Они чувствуют, что по-настоящему живут, когда их близкие рядом и с ними всё хорошо, когда есть люди, ради которых стоит жить. И надеются, что после смерти смогут испытать спокойствие и умиротворение.

Для нерелигиозной молодежи важнее убежденность в том, что человеку дано контролировать свою жизнь, свободно принимать решения и воплощать их в жизнь. Важно воспринимать процесс жизни как интересный и эмоционально насыщенный. Они ориентированы на новизну и глубокие переживания, они ценят свою самостоятельность, хотят получать от жизни удовольствие, в том числе чувственное, стремятся к достижениям. Мотивацией для них выступают не только

собственное благополучие и новые ощущения, но и благополучие окружающих, отношения с близкими.

Они озабочены когнитивно-аффективным аспектом смерти, переживают о том, что с ними будет после нее, что с их смертью придет конец всем их начинаниям

Неприемлемые для личности импульсы: желания, мысли, чувства, вызывающие тревогу, – довольно эффективно подавляются. Разрядка негативных эмоций может направляться на тех людей, которые представляют меньшую опасность или более доступны, чем те, что вызвали отрицательные эмоции и чувства. Для тех, кому в большей степени характерно вытеснение в качестве защитной реакции, свойственно проявление конформизма, приверженности традициям.

Больше половины нерелигиозной молодежи иногда задумывается о смерти, и эти мысли помогают еще больше ценить отведенное человеку время, организовывать свою жизнь, чтобы больше успеть и находить время для близких. Многие утверждают, что вместе с жизнью заканчивается все. Но при этом надеются, что после смерти смогут жить снова. Жизнь познается для них через испытываемые чувства и приятные, яркие события и эмоции. По-настоящему они живут, когда осознают каждую минуту, делают то, что хотят и что соотносится с их собственным Я, когда понимают, что они действительно дышат и живут.

Таким образом, мы видим, что конфессиональные различия в отношении к жизни и смерти имеют значительное совпадение взглядов православной и мусульманской молодежи. Более значительную разницу мы наблюдаем между религиозной и нерелигиозной молодежью. При этом выявляется разница и «внутри» атеистических убеждений, которые либо являются именно осознанными убеждениями зрелой личности, либо приобретаются стихийно и в этом случае отличаются неустойчивостью и неосмысленностью. В психологическом отношении последняя позиция выявляет большую уязвимость страхом смерти, незрелость смысложизненных установок и отношения к собственной смерти.

Таким образом, проблематизация своего существования личностью через выделение и осмысление системы противоречий (в их конкретном преломлении к реальным жизненным условиям), в том числе и экзистенциального противоречия – жизни/смерти, нахождение конструктивных способов их решения может способствовать продуктивному самоопределению личностью, повышению качества её жизни (в его субъективном восприятии), тем самым создавая фундамент для

психологической безопасности личности. Конфессиональная принадлежность существенным образом влияет на способы и содержание разрешения указанного экзистенциального противоречия, определяя специфическую конфигурацию ценностно-смыслового опосредования отношения личности к смерти, что необходимо учитывать в психотерапевтической и консультативной работе с различными группами населения.

Литература

1. *Бьюдженталь Д.* Наука быть живым: Диалоги между терапевтом и пациентом в гуманистической терапии. – М.: Класс, 1998. – 336 с.
2. *Зеленова М.Е.* Неосознаваемые психологические защитные механизмы и безопасность личности // Проблемы психологической безопасности / отв. ред. А.Л. Журавлёв, Н.В. Тарабрина. – М.: Институт психологии РАН, 2012. – С. 160–181.
3. *Мэй Р.* Искусство психологического консультирования. Как давать и обретать душевное здоровье. – М.: Апрель-Пресс: ЭКСМО-Пресс, 2002. – 256 с.
4. *Орлова Ю.В.* Смысловые установки личности в понимании жизни и смерти: автореф. дис. ... канд. психол. наук. – СПб., 2007. – 23 с.
5. *Парахневич О.С., Портнова А.Г.* Отношение человека к смерти (религиозно-культурологический аспект) // Вестник Кемеровского государственного университета. – 2005. – № 2 (22). – С. 142–147.
6. *Фоменко Г.Ю.* Психология безопасности личности: теоретико-методологические основания институционализации // Человек. Сообщество. Управление. – 2010. – № 1. – С. 83–99.
7. *Харламенкова Н.Е.* Личностная безопасность и стратегии её достижения. // Проблемы психологической безопасности / отв. ред. А.Л. Журавлёв, Н.В. Тарабрина. – М.: Институт психологии РАН, 2012. – С. 133–159.
8. *Хайдеггер М.* Время и бытие: статьи и выступления. – М.: Республика, 1993. – 447 с.
9. *Ялом И.* Экзистенциальная психотерапия. – М.: Класс, 1999. – 576 с.

7. СТАНОВЛЕНИЕ И РАЗВИТИЕ ЛИЧНОСТИ В ИЗМЕНЯЮЩЕЙСЯ РЕАЛЬНОСТИ

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ФАКТОРЫ РАЗВИТИЯ ЛИЧНОСТИ РЕБЕНКА

Л.Н. Антилогова

*Омский государственный педагогический университет
(г. Омск, Россия)*

Развитие ребенка в раннем детстве предполагает развитие таких психических процессов, как восприятие, которое способствует выделению ребенком наиболее характерных для изучаемого предмета или ситуации качеств; наглядно-действенное и наглядно-образное мышление, позволяющее ребенку ориентироваться в связях и отношениях между предметами; становление речи, которая не дается ребенку в готовом виде, но придумывается, изобретается им в процессе общения со взрослыми. В этот же период начинает развиваться и сознание ребенка, которое играет основополагающую роль в его становлении как личности.

В отечественной психологии сложился взгляд на развитие сознания как неотделимого от развития личности в целом. Большинство отечественных психологов разделяют положение о том, что развитие сознания личности предполагает «последовательное усвоение индивидом образцов, представленных в нравственных нормах, принципах, идеях, в соответствующем поведении конкретных людей» [1, с. 85].

Развитие личности ребенка – это многогранный и многоуровневый социально-детерминированный процесс, в ходе которого на основе постепенного возникновения и разрешения противоречий осуществляется социализация индивида, происходит формирование его ценностного отношения к окружающей действительности.

Личность ребенка развивается под влиянием как внешних, так и внутренних факторов, которые тесно связаны между собой. Общеизвестным в психологии является отнесение физиологических и психических к внутренним факторам, а природных и социальных – к внешним.

Мы остановимся на рассмотрении внешних факторов и их роли в развитии личности ребенка. К ним мы относим социальную среду как генерализованный фактор и такие частные факторы, как семья, общение, игровая деятельность.

Как известно, поведение и отношения личности, в конечном счете, обусловлены влиянием той социальной среды, в которую включена данная личность и частью которой она является. Под социальной средой понимают «сложную систему явлений, условий и отношений, которые окружают личность и оказывают активное воздействие на ее сознание и поведение» [4, с. 77].

Рассматривая окружающую среду в качестве фактора развития личности, следует иметь в виду, что она, как правило, оказывает на развитие человека противоречивое воздействие, что связано с наличием определенных противоречий в реальной жизни. Это могут быть противоречия в системе ценностей, норм той среды, в которой непосредственно формируется личность, или противоречие системы ценностей, существующей на макроуровне, и тех ценностей, которые культивируются на уровне микросреды, ближайшего окружения личности.

Кроме того, личность в процессе своего становления непрерывно меняет социальные среды и одновременно может быть включена в целый ряд микросред, влияние которых на нее оказывается часто неоднозначным, разнонаправленным и противоречивым.

В сфере микросреды функционируют те механизмы, от которых зависит направленность личности. В качестве такой микросреды выступает прежде всего семья, которая оказывает большое формирующее влияние на развитие личности. В ходе беседы с родителями детей младшего дошкольного возраста было выявлено, что степень их влияния на детей выражается в том, что особенности деятельности их ребенка по усвоению им норм, определяемые условиями семьи, формируют соответствующие особенности его поведения, которые, закрепляясь и становясь устойчивыми, влияют, в свою очередь, на социальную адаптацию индивида, развитие и функционирование его сознания.

Значимость семьи в формировании личности заключается также в том, что в семье происходит развитие речи ребенка. Подражая речевым образцам взрослых, индивид одновременно заимствует образцы нравственных представлений, чувств, оценок, ценностей.

Данные различных психологических исследований подтверждают предположение о доминирующем влиянии семьи на формирование сознания детей. Так, например, Р.Д. Санжаева в своем исследо-

вании отмечает существование корреляции между типами семьи и эмоциональными и поведенческими расстройством у детей [7].

Рассматривая социальный фактор как важный феномен развития личности, поставим вопрос: каков механизм этого воздействия? По справедливому замечанию С.П. Попова, «только благодаря деятельности возможно подлинное воздействие социальной среды на сознание личности» [6, с. 21], поскольку в процессе деятельности происходит накопление личностью опыта, оценочного отношения к действиям других людей, формирование ее качеств, усложнение и обогащение внутреннего мира личности. Это напрямую относится к ребенку, который в процессе основного для этого возраста вида деятельности – игры – постепенно осваивает правила поведения, принятые в обществе, социальные роли, познает окружающий мир, что способствует его успешной социализации.

Не меньшую роль в развитии личности ребенка играет его общение со взрослыми и сверстниками. В отечественной психологии установлено, что развитие личности ребенка начинается с общения с близкими ему людьми, в процессе которого у индивида рождаются такие структурные элементы сознания, как представления и чувства, названные Л.С. Выготским внутренними этическими инстанциями [2].

«Каждое регулируемое ситуацией общения жизнедеятельное новорожденного, – замечает Н.К. Гасанова, – есть не только действие, направленное на тот или иной предмет, но акт сочувствия, совместного бытия с другим человеком. Одобрение, сочувствие, недовольство и даже безразличие, эмоционально окрашивающие общение, впитываются ребенком, образуя внутреннюю меру его собственных действий» [3, с. 24].

Психическое развитие ребенка, по справедливому замечанию А.В. Петровского, осуществляется в процессе усвоения им не вербально выраженных норм, а самих способов общения [5, с. 57]. Вот почему важен для становления личности ребенка тот человек, который входит в круг общения индивида. В одном случае индивид в процессе общения с другими людьми усваивает общечеловеческие ценности, опыт нравственных отношений, вырабатывает убеждения и идеалы, в другом – может под воздействием общения усвоить совершенно противоположное, деградировать в социальном плане.

Отсюда очень важно, что за взрослый окажется рядом с ребенком, поскольку в детстве усвоение всего нового происходит через подражание. В связи с этим высоки требования к взрослым: родителям, воспитателям. От них требуется умение грамотно отвечать на

вопросы детей, обогащать их научными знаниями в доступной для детей форме, что способствует развитию рациональной сферы личности ребенка.

Общение со взрослым влияет и на развитие эмоциональной сферы ребенка. Сегодня немало исследований, посвященных эмоциональной депривации. Лишение ребенка в детстве теплоты, участливости, положительных эмоций со стороны взрослых деформирует эмоциональную сферу ребенка, развивает у него такие качества, как агрессивность, подозрительность и недоверчивость, что мешает в дальнейшем построению гармоничных отношений с другими людьми.

Столь же значимое влияние оказывает общение и на развитие волевой сферы личности. Привыкнет ли ребенок быть собранным, настойчивым, решительным, смелым, целеустремленным или у него будут преобладать противоположные качества – все это в большей мере определяется тем, насколько благоприятствуют выработке устойчивых качеств те конкретные ситуации общения, в которых ребенок изо дня в день оказывается.

Общение является обязательным условием и необходимой предпосылкой развития у ребенка комплекса как более простых, так и более сложных личностных качеств, делающих его способным жить среди людей. Являясь важным фактором развития личности, общение предполагает обязательно и некоторый результат – изменение поведения человека. Протекая в условиях социального контроля, осуществляемого на основе имеющихся в обществе моральных норм, образцов поведения, регламентирующих взаимодействие и взаимоотношения людей, общение способствует закреплению устойчивых форм нравственного поведения личности.

Таким образом, социальная среда, деятельность и общение ребенка со взрослыми могут рассматриваться факторами развития его личности.

Литература

1. *Божович Л.И., Конникова Г.Е.* О нравственном развитии и воспитании детей // Вопросы психологии. – 1975. – № 3. – С. 78–93.
2. *Выготский Л.С.* Педагогическая психология. – М., 1991.
3. *Гасанова Н.К.* Проблемы морального становления личности // Психология личности: теория и эксперимент: сб. науч. тр. – М., 1982. – С. 20–26.
4. *Лихачева Л.С.* Моральная индивидуальность личности и нравственное воспитание // Нравственное воспитание в системе формирования нового человека: сб. науч. тр. – Свердловск, 1985.

5. *Петровский А.В.* Личность в психологии с позиций системного подхода // Вопросы психологии. – 1981. – № 1. – С. 57–66.
6. *Попов С.П.* Сознание и социальная среда. – М., 1979.
7. *Санжаева Р.Д.* Психологические механизмы готовности человека к деятельности. – Улан-Удэ, 1997.

ИЗМЕНЕНИЕ ЭМОЦИОНАЛЬНОГО СОСТОЯНИЯ ДОШКОЛЬНИКОВ – УЧАСТНИКОВ ИНТЕРАКТИВНОГО СПЕКТАКЛЯ

Е.С. Атаманенко, Е.В. Зинченко

Южный федеральный университет

(г. Ростов-на-Дону, Россия)

Становление и развитие личности в современных условиях невозможно представить без развития её эмоциональной сферы. В настоящее время психологами уделяется все большее внимание этому вопросу. Связано это с наличием достаточного количества подтверждений того факта, что изменения соматических состояний организма находятся в прямой зависимости от ухудшения или улучшения эмоционального состояния человека.

На сегодняшний день в психологической литературе существует огромное количество определений феномена «эмоции». Большинство авторов понимают эмоции как переживание отношений. На том, что эмоции следует рассматривать как эмоциональные состояния, впервые акцентировал внимание Н.Д. Левитов. Понятие «эмоциональное состояние» дает возможность точнее понять суть эмоции, её функциональное значение для организма, позволяет преодолеть односторонний подход к ней лишь как к переживанию своего отношения к кому-нибудь или чему-нибудь [3]. Эмоциональные состояния различают по длительности протекания, интенсивности, модальности, качеству переживаний. Так, например, К. Изард выделил десять фундаментальных эмоциональных состояний: интерес-возбуждение, радость, удивление, горе-страдание, гнев-ярость, отвращение-омерзение, презрение-пренебрежение, страх-ужас, стыд-застенчивость, вина-раскаяние. Первые три эмоции К. Изард относит к положительным, остальные семь – к отрицательным [2].

Дошкольный возраст является сенситивным для развития эмоциональной сферы человека. В возрасте от 5 до 7 лет ребенок начинает распознавать как собственные эмоциональные состояния, так и со-

стояния других людей через пантомимику и мимику. Ребенок может сопереживать, сочувствовать литературному герою, разыгрывать, передавать в сюжетно-ролевой игре различные эмоциональные состояния [5]. Б.И. Додонов считает, что для организма важно не сохранение однообразно положительных эмоциональных состояний, а постоянный динамизм в рамках определенной, оптимальной для данного индивида интенсивности [1]. Воздействовать на негативные эмоциональные состояния детей, а также создавать у них «динамизм» положительных эмоций возможно путем привлечения дошкольников к интересной, увлекательной деятельности. К такой деятельности можно отнести чтение сказок с последующим обсуждением, совместный просмотр мультипликационных фильмов, рассматривание сюжетных картинок, тренинговые игровые упражнения, сказкотерапию, просмотр театральных постановок (в частности интерактивных).

Интерактивный спектакль – средство художественной культуры, основанное на взаимодействии между зрителями и актерами, находящееся на стыке сказкотерапии и драматерапии. Кардинальное отличие интерактивного спектакля от обычного кукольного представления заключается в активном общении детей с героями на сцене, а также в непосредственном участии детей в самом представлении. Этот метод учитывает эмоциональный интерес ребёнка к восприятию сказки как специфической для данного возраста деятельности, который, в свою очередь, стимулирует эмоциональное включение ребёнка в сказку и становится основой для самоидентификации с её героями [6]. Одной из составляющих интерактивного спектакля являются интерактивные игры, представляющие собой интервенцию ведущего в групповую ситуацию «здесь и теперь», которая структурирует активность членов группы в соответствии с определенной целью. Такие интервенции известны и под другими названиями – «структурирующие упражнения», «моделирующие игры», «ролевые игры», но именно термин «интерактивная игра» подчеркивает два основных признака – игровой характер и возможность взаимодействия [7]. Интерактивные игры способствуют получению ребенком нового опыта в присвоении нравственных норм и правил совместной деятельности. Они формируют мотивационную готовность к межличностному взаимодействию не только в рамках интерактивного спектакля, но и в иных ситуациях. С помощью интерактивных игр моделируются различные жизненные ситуации и развивается способность к саморегуляции эмоциональных состояний дошкольника.

Нами проведено исследование, задачами которого стало изучение особенностей эмоциональной сферы дошкольников и изменения их эмоционального состояния в результате участия в интерактивном спектакле. Было выдвинуто гипотетическое предположение о том, что эмоциональная ориентация ребенка, а также его способность дифференцировать эмоции может определить изменение эмоционального состояния дошкольника в ходе проведения интерактивного спектакля. Эмпирическим объектом выступили 25 дошкольников, воспитанников детского сада г. Ростова-на-Дону.

Для проведения исследования выбран следующий методический инструментарий: 1) проективный тест личностных отношений, социальных эмоций и ценностных ориентаций «Домики» О.А. Ореховой, который позволяет провести диагностику степени дифференцированности эмоциональной сферы ребенка, а также определить предпочитаемые им виды деятельности [5]; 2) методика цветовых выборов (МЦВ) М. Люшера; 3) метод наблюдения и фиксации эмоционального состояния группой экспертов; 4) проективная методика «Дорисовывание: мир вещей – мир людей – мир эмоций» М.А. Нгуен, позволяющая выявить эмоциональную ориентацию ребенка на мир вещей или на мир людей; 5) проективная методика «Три желания» М.А. Нгуен, позволяющая выявить эмоциональную ориентацию ребенка на себя или на других людей [4].

Исследование проходило в два этапа. На первом из них в группе дошкольников проводился интерактивный спектакль «Чебурашка» и измерялось эмоциональное состояние детей до и после представления при помощи методики МЦВ М. Люшера. В качестве индикаторов эмоционального состояния дошкольников выступили количественные показатели, измеряемые указанной методикой: «Суммарное отклонение от аутогенной нормы» (СО) и «Вегетативный коэффициент» (ВК). Статистическая обработка полученных данных проводилась с использованием компьютерной программы SPSS Statistics (версия 17.0).

Применение Т-критерия Вилкоксона к полученным данным позволило установить наличие статистически значимого сдвига по переменной СО ($Z = -3,912$ Asymp. Sig. (2-tailed) = 0,000). Это указывает на то, что изменения в эмоциональном состоянии детей произошли под влиянием интерактивного спектакля. Далее все участники исследования по результатам обработки данных были разделены нами на три группы: группу с улучшением эмоционального состояния (I), группу с ухудшением эмоционального состояния (II) и группу, в которой эмоциональное состояние осталось на прежнем уровне (III).

На втором этапе исследования нами производился сбор данных об особенностях эмоциональной сфере дошкольников. Исходя из предложенных методик, нами было проанализировано несколько переменных: инверсии в эмоциональной сфере (ИЭ); дифференциация эмоций (ДЭ); средний балл по положительным эмоциям (ПЭ); средний балл по отрицательным эмоциям (ОЭ); средний балл по позитивному отношению к различным видам деятельности (ВД); эмоциональная ориентация на мир людей или вещей (ЭМ); эмоциональная ориентация на себя или других людей (ЭЛ).

Полученные данные были подвергнуты корреляционному анализу методом линейной корреляции Спирмена. Это позволило установить, что дошкольники с инверсиями в эмоциональной сфере имеют высокий средний балл по отрицательным эмоциям ($R = 0,823$ при $p = 0,000$) и низкий балл по положительным эмоциям ($R = -0,825$ при $p = 0,000$). Это говорит о том, что часть дошкольников не только предпочитают негативные эмоции позитивным, но и часто используют их как способ реагирования, что, возможно, свидетельствует о включении механизмов защиты.

Оказалось, что дети с высоким уровнем дифференциации эмоций эмоционально ориентированы на мир людей ($R = 0,718$ при $p = 0,000$), имеют высокий средний балл по положительным эмоциям ($R = 0,825$ при $p = 0,000$), а также более ориентированы в своих эмоциях на других людей, чем на себя ($R = 0,571$ при $p = 0,007$). Это означает, что дошкольник, ориентированный на мир людей, а также отдающий предпочтение положительным эмоциям, имеет более развитую эмоциональную сферу и легче различает эмоции, приписывая им положительный или отрицательный знак. Соответственно, для детей с низким уровнем дифференциации эмоций характерна обратная тенденция.

Кроме того, нами было выявлено, что дошкольники с высоким средним баллом по положительным эмоциям эмоционально ориентированы на других людей и предпочитают мир людей миру вещей ($R = 0,690$ при $p = 0,001$ и $R = 0,647$ при $p = 0,002$).

Далее в программе SPSS Statistics (версия 17.0) нами было произведено последовательное попарное сравнение с помощью U-критерия Манна–Уитни выделенных ранее групп (I и II, I и III, II и III) на предмет установления между ними значимых различий по независимым переменным.

Так, при сравнении группы I (с улучшением эмоционального состояния) и группы II (с ухудшением эмоционального состояния) вы-

явлены пять переменных, которые имеют статистически значимые различия: дифференциация эмоций ($U_{эмп} = 5,5$ при $p < 0,01$); средний балл по положительным эмоциям ($U_{эмп} = 10,00$ при $p < 0,01$); средний балл по отрицательным эмоциям ($U_{эмп} = 0,500$ при $p < 0,01$); эмоциональная ориентация ребенка на мир людей или вещей ($U_{эмп} = 4,00$ при $p < 0,01$); эмоциональная ориентация ребенка на себя или на других людей ($U_{эмп} = 0,00$ при $p < 0,01$). При этом не выявлено статистически значимых различий между группами по инверсиям в эмоциональной сфере (ИЭ) и по позитивному отношению к различным видам деятельности (ВД). Таким образом, дети, у которых наблюдалось значительное улучшение эмоционального состояния, после просмотра интерактивного спектакля, имеют высокий уровень дифференциации эмоций, что говорит о достаточной степени сформированности у них эмоциональной сферы. У этих дошкольников более актуализированными являются положительные эмоции, а менее актуализированными – отрицательные, кроме того, эмоциональная ориентация респондентов направлена на мир людей, а не на мир вещей, при этом они получают положительные эмоции, доставляя радостные переживания не столько себе, сколько – другим людям. Дошкольники, у которых произошло ухудшение эмоционального состояния после просмотра интерактивного спектакля, слабо дифференцируют эмоции, имеют инверсии в эмоциональной сфере, эмоционально ориентированы на мир вещей и на себя.

При сравнении групп I (с улучшением эмоционального состояния) и III (группа, в которой эмоциональное состояние осталось на прежнем уровне) переменными, которые имеют статистически значимые различия на высоком уровне статистической значимости, оказались: инверсии в эмоциональной сфере ($U_{эмп} = 0,0$ при $p < 0,01$), дифференциации эмоций ($U_{эмп} = 5,0$ при $p < 0,01$), средний балл по положительным эмоциям ($U_{эмп} = 6,0$ при $p < 0,01$), средний балл по отрицательным эмоциям ($U_{эмп} = 1,0$ при $p < 0,05$) эмоциональная ориентация ребенка на мир людей или вещей ($U_{эмп} = 4,00$ при $p < 0,05$). Не выявлено статистически значимых различий между этими группами по параметрам позитивного отношения к различным видам деятельности и по эмоциональной ориентации на себя или других людей. По всем переменным, кроме переменной «средний балл по отрицательным эмоциям», числовые показатели выше у детей из I группы. Таким образом, дети, у которых эмоции остались прежними после просмотра интерактивного спектакля, близки по степени сформированности эмоциональной сферы к детям из II группы, у которых про-

изошло ухудшение эмоционального состояния. Они слабо дифференцируют эмоции, ориентированы на себя и на мир вещей.

Группы II и III значительно различаются лишь по одной переменной: эмоциональной ориентации ребенка на себя или на других людей ($U_{\text{эмп}} = 0,00$ при $p < 0,05$). Результаты показали, что дошкольники III группы больше ориентированы на других людей. Возможно, именно это отличие повлекло за собой сопереживание героям спектакля на сцене, в результате чего настроение дошкольников из III группы осталось на том же уровне, а не ухудшилось.

Исследование показало, что эмоциональное состояние дошкольников в ходе интерактивного спектакля может претерпевать изменения в сторону улучшения или ухудшения или же оставаться статичным. Данные изменения определяются степенью сформированности эмоциональной сферы ребёнка, что полностью подтверждает выдвинутую нами гипотезу.

Результаты исследования позволили выявить среди респондентов дошкольников со слабой сформированностью эмоциональной сферы, которым были рекомендованы групповые психокоррекционные занятия.

Полученные в исследовании и обобщенные данные могут быть использованы в практической работе педагогов и психологов детских садов, детских развивающих центров, быть полезны родителям детей дошкольного возраста. Необходимо отметить, что регулярное включение ребенка в культурно-развивающие занятия, в том числе в интерактивные спектакли, будет способствовать развитию его эмоциональной сферы.

Литература

1. *Додонов Б.И.* Эмоция как ценность. – М.: Политиздат, 1978. – 272 с.
2. *Изард К.* Психология эмоций. – СПб.: Питер, 2000.
3. *Ильин Е.П.* Эмоции и чувства. – СПб.: Питер, 2001. – 752 с. – (Серия «Мастера психологии»).
4. *Нуен М.А.* Диагностика уровня развития эмоционального интеллекта старшего дошкольника // *Ребёнок в детском саду.* – 2008. – № 1. – С. 83–85.
5. *Орехова О.А.* Цветовая диагностика эмоций. Типология развития: монография. – СПб.: Речь; М.: Сфера, 2008. – 176 с.
6. *Орме Г.* Эмоциональное мышление как инструмент достижения успеха. – М.: КСП, 2003. – 272 с.
7. *Фопель К.* Создание команды. Психологические игры и упражнения. – М.: Генезис, 2003. – 368 с.

ПСИХОЛОГИЧЕСКОЕ БЛАГОПОЛУЧИЕ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЕ ШКОЛЫ

К.Б. Баранова

*Российский государственный профессионально-педагогический университет
(г. Екатеринбург, Россия)*

Проблемы психологического благополучия личности являются одними из фундаментальных проблем в психологии. Современные исследования все больше посвящены изучению позитивных проявлений личности. Формирование психологического благополучия происходит в процессе деятельности. Таким образом, психологическое благополучие личности может быть выражено в психосоматическом здоровье, психическом здоровье, социальном здоровье, физическом здоровье личности. Р.М. Райан и К. Фредерик отмечают, что важнейшим показателем психического здоровья является именно психологическое благополучие, которое характеризуется через субъективное благополучие, умение справляться с трудностями, благоприятный эмоциональный фон, отсутствие конфликта с собой и с социумом.

А.В. Воронина в своей диссертации говорит о том, что наличие всех составляющих психологического благополучия отражается как в субъективном состоянии и переживаниях человека, так и в объективно наблюдаемых особенностях поведения и фактах жизненного пути [2].

Существует несколько подходов к изучению психологического благополучия личности. Так, Эд Динер (последователь Нормана Брэдбурна) стал основоположником гедонистического подхода к исследованию благополучия. Он рассматривал такое понятие, как субъективное благополучие, которое формируется из субъективной удовлетворенности жизнью, позитивного и негативного аффекта.

Р.М. Шамионов определял «психологическое благополучие» в рамках гедонистического подхода как собственное отношение человека к своей личности, жизни и процессам, имеющим важное значение для личности с точки зрения усвоенных нормативных представлений о внешней и внутренней среде и характеризующееся ощущением удовлетворенности [5].

С позиции эвдемонистического подхода основным критерием благополучия является полнота самореализации. Данный подход раз-

рабатывался представителями гуманистической психологии (А. Вогтермен, А. Маслоу, К. Роджерс, Г. Олпорт, Э. Эриксон, М. Яхода, А.А. Кроник).

Кэрол Рифф выделила шестикомпонентную структуру феномена «психологическое благополучие», которая включает принятие себя, личностный рост, цель в жизни, позитивные отношения с другими, контроль над окружающей средой, автономия [3].

В теории самодетерминации Р. Райана и Э. Деси личностное благополучие связывается с реализацией базовых психологических потребностей в автономии, компетентности и др.

Финские психологи К. Яронен и П. Онстедт-Курки выделили следующие факторы психологического благополучия: безопасность и комфортность домашней среды; атмосферу любви (семейные радости, близость и гармония); открытость и доверительность межличностных взаимосвязей; родительский контроль; чувство значимости в семье; семейную поддержку отношений с людьми и видов деятельности детей за границами семьи.

В своем диссертационном исследовании А.В. Воронина определяет «психологическое благополучие» как «системное качество человека, обретаемое им в процессе жизнедеятельности на основе психофизиологической сохранности функций, которое проявляется у субъекта в переживании содержательной наполненности и ценности жизни в целом как средства достижения внутренних социально ориентированных целей и является условием реализации его потенциальных возможностей и способностей» [2]. Данное определение ориентировано на школьников старшей школы, способных ставить цели в жизни и обозначать способы достижения этих целей. Долговременные цели младших школьников являются мечтами, и они не знают, как их реализовывать.

Изучению психологического благополучия именно младших школьников в отечественной психологии не уделяется особого внимания. Однако именно в этом возрасте закладываются основные личностные черты. В том числе происходит формирование установки на психологическое благополучие, на позитивное видение жизни в целом.

Психологическое благополучие младших школьников можно определить как интегральный психический феномен, целостное переживание, отражающее успешность функционирования индивида в социальной среде, сопровождающееся благоприятным эмоциональным фоном, функциональным состоянием организма и психики и позитивным самоотношением, доверительным отношением к миру [1].

Можно отметить, что один из основных принципов психологического благополучия – активность личности.

Говорить о психологическом благополучии младших школьников можно в том случае, если в образовательном учреждении создана соответствующая среда. В педагогической практике широко используются идеи средового подхода. При особой организации среда обеспечивает оптимизацию влияния на личность. Средовой подход представляет собой теорию и технологию опосредованного управления (через среду) процессами формирования и развития личности ребенка [4].

Любая образовательная среда определяется совокупностью локальных сред, в которых функционирует ребенок: я – ситуация; семья; класс (группа); учреждение образования; двор, микрорайон и др. При этом такое понятие, как образовательное пространство, рассматривается как одна из характеристик образовательной среды.

Психологическое благополучие младшего школьника должно сохраняться в каждой локальной среде. Ребенка необходимо научить оценивать, насколько комфортно он чувствует себя в любой ситуации, происходящей в школьной жизни, насколько он готов быть активным в этой ситуации, насколько он может изменить ситуацию.

Согласованность семейной среды – одно из важнейших составляющих в психологическом благополучии ребенка. Младшие школьники чувствуют настроение родителей, и все негативные происшествия в семье оставляют отпечаток на их эмоциональном состоянии. Кроме того, рассогласованность действий родителей ребенка провоцирует у него диссонансное состояние, что также нарушает его психологическое благополучие.

Межличностные отношения в классе непосредственно влияют на формирование благополучия ребенка. Нарушается состояние комфорта при нахождении ребенка со своими одноклассниками.

Таким образом, при исследовании, формировании и коррекции чувства психологического благополучия школьников, необходимо учитывать составляющие образовательной среды учебного заведения.

В результате теоретического анализа литературы можно обозначить следующую структуру феномена «психологического благополучия» обучающихся младших классов:

- эмоциональный компонент: оценка психологического комфорта личности в образовательной среде школы;
- когнитивный компонент: объективная оценка школьником образовательной среды школы с точки зрения безопасности;

- личностный компонент: оценка обучающимися собственного отношения к образовательной среде;

- поведенческий компонент: оценка активности обучающихся.

Уровень психологического благополучия обучающихся школы складывается из оценки обучающихся школьным психологом, самооценки самих школьников, оценки обучающихся их родителями и наблюдений педагога, работающего непосредственно со школьниками. При этом можно отметить три варианта совпадения оценок: позитивное (ситуация «благополучия»), негативное (ситуация «неблагополучия»), рассогласованность оценок («пограничное» состояние). Исходя из этого, можно планировать работу психологической службы школы с учащимися, создавать психологически комфортную и безопасную образовательную среду, где ребенку предоставляется возможность самовыражения, возможность выбора, поощряются собственные варианты решения проблемных ситуаций.

Литература

1. *Бессонова Ю.В.* О структуре психологического благополучия // Психологическое благополучие личности в современном образовательном пространстве: сб. статей / сост. Ю.В. Братчикова. – Екатеринбург: Урал. гос. пед. ун-т, 2013. – С. 30–35.
2. *Воронина А.В.* Оценка психологического благополучия школьников в системе профилактической и коррекционной работы психологической службы: автореф. дис. ... канд. психол. наук. – Петропавловск-Камчатский, 2008.
3. *Лепешинский Н.Н.* Адаптация опросника «Шкалы психологического благополучия» К. Рифф // Психол. журн. – 2007. – № 3. – С. 24–27.
4. *Нефедова М.С.* Психологические условия школьной образовательной среды // Психолого-педагогическое сопровождение образовательного процесса: теория и практика: регион. сб. науч. тр. – № 3.
5. *Шамионов Р.М.* Субъективное благополучие личности: энопсихологический аспект // Проблемы социальной психологии личности. – Саратов, 2008.

ЛИЧНОСТЬ МОЛОДОЙ МАТЕРИ: ОСОБЕННОСТИ АГРЕССИВНОСТИ И САМОАКТУАЛИЗАЦИИ

Н.А. Васильченко

*Кубанский государственный университет
(г. Краснодар, Россия)*

Произошедшие социально-экономические изменения в обществе, развитие феминистского движения дали обществу образ самореализующейся в профессиональном плане женщины, на фоне чего образ матери стал менее значимым. Традиционно сферой самоактуализации личности считается профессиональная деятельность, а нагрузка по уходу за ребенком рассматривается как ограничивающая возможности самоактуализации женщины-матери [12, с. 9].

Исследование семьи в отечественной и зарубежной психологии осуществляется постоянно. В них описываются качества матери, способствующие формированию прочной и непрочной привязанности ребенка, выявляются характеристики «оптимальной матери» или «достаточно хорошей матери», рассматриваются различные модели родительского поведения.

Однако исследование детерминант личности молодой матери, среди которых агрессивность будет существенным фактором, влияющим на самоактуализацию, предоставлено недостаточно. В связи с актуальностью темы была сформулирована цель работы – изучение особенностей влияния агрессивности на самоактуализацию молодой матери.

Объектом исследования является самоактуализация молодых матерей. Предмет исследования – взаимосвязь агрессивности и самоактуализации молодых матерей. Гипотезой выступает предположение о наличии различий самоактуализации женщин с разным уровнем агрессивности. Используемые методики: «Индивидуально-типологический опросник» Л.Н. Собчик; самоактуализационный тест (САТ) Э. Шострома, адаптированный Ю.Е. Алешиной, Л.Я. Гозман; тест «Уровень субъективного контроля» Дж. Роттера, адаптированный Е.Ф. Бажиным, С.А. Голынкиной.

База исследования – женская консультация при поликлинике № 3 г. Краснодара. В исследовании принимали участие женщины детородного возраста (от 16 до 35 лет). Средний возраст испытуемых

составил 23 года. Всего в исследовании приняли участие 60 женщин, имеющих детей в возрасте до 3-х лет.

В современных социальных, экономических и культурных условиях развития общества происходит трансформация традиционных ролей женщины – организатора быта, хозяйки, жены, матери, воспитателя детей. Создание семьи откладывается на более поздний возраст, уменьшается количество детей. Альтернатива «ребенок или карьера» все чаще решается в пользу карьеры [8, с. 35].

Материнство – медицинская, биологическая, социальная и психологическая характеристика. Мать обеспечивает продолжение рода от вынашивания младенца до участия в его социализации. Однако, выполняя только материнские функции, многие современные женщины могут испытывать проблемы в самореализации. Рождение ребенка, на их взгляд, приводит к определенным трудностям в профессиональном и карьерном росте [3, с. 275].

Материнство в жизни женщины играет совершенно уникальную, важную роль. Оптимистическое отношение к жизни является результатом счастливого материнства. Ничто не может с такой силой принести удовлетворение женщине-матери, дать ей более полное сознание осмысленности прожитой жизни, как убежденность в том, что ее материнские предназначения реализованы успешно [9, с. 25].

В толковом словаре дается следующее толкование: мать (ма́ма, ма́тушка и т. д.) – женщина-родитель по отношению к своему ребенку. Биологическая мать – женщина зачавшая, выносившая и родившая ребенка [10, с. 443].

Мать – главная фигура в жизни ребенка, отношения с которой определяют нормальное или патологическое развитие человека. В психоанализе уделяется большое значение материнской фигуре (реальная, воображаемая мать или ее заместители), поскольку считается, что детско-родительские отношения в значительной степени обуславливают характер, образ мышления и действия взрослого человека [7, с. 73].

Достаточно хорошая мать – это мать, обеспечивающую зависимому от нее ребенку внешнюю заботу и оптимальные условия комфорта. Такая мать отвечает на симбиотические потребности ребенка, помогая тем самым сформировать его «жестовую» телесную Самость и ласково и активно создавая основы для любви к объекту. Такая мать, ограничивая свои потребности и жертвуя собственным временем, действует в нужный момент, т. е. когда ребенок фрустрирован, агрессивен и т. п., с максимальной эмпатией и ответственностью. Тем самым ребенок получает относительную свободу для выражения сво-

ей потребности во всемогуществе, а также удовлетворительный человеческий контекст для субъективного смысла своего существования, самовыражения и креативности [11, с. 21].

К женщине-матери предъявляются особые требования: в современном российском обществе мать воспринимается как первый педагог, активный и самостоятельный субъект, имеющий преимущественное право на воспитание своих детей перед всеми другими лицами, и потому особую актуальность приобретает проблема осознанного материнства (Т.В. Леус, С.Ю. Мещерякова, Р.В. Овчарова, М.Ю. Чибисова, Г.Г. Филиппова и др.), требующего от матери большей зрелости (В.С. Мухина, А.С. Спиваковская, Л.Б. Шнейдер), высокого уровня рефлексивности (В.И. Брутман, Ж.В. Завьялова, О.А. Карабанова, Г.Г. Филиппова Ю.И. Шмурак), готовности к самореализации, личностному развитию, активному изменению «мира» и «себя в мире» (О.А. Карабанова, В.С. Мухина, Р. В. Овчарова, А.С. Спиваковская, Т.Н. Счастливая).

На современном этапе разработки данной области научного знания появилось немало публикаций, в которых проблема материнства рассматривается с различных сторон и аспектов. Большое количество исследований направлено на определение факторов, обуславливающих гармонию отношений «мать – ребенок» [3, с. 275]. В последнее время все больше внимания психологов уделяется проблеме личностного роста женщины, гармонизации ее духовной и физической сфер [4, с. 188], самоактуализации женщины после рождения ребенка [6, с. 56]. Рождение ребенка для женщины связывается с динамикой ее самосознания, процессов самореализации и самоактуализации. Но это может быть связано с подменой самостоятельной ценности ребенка на ценности из других сфер женщины [1, с. 80]. А это, как было показано в некоторых работах, является отрицательным фактором в материнско-детском взаимодействии [5, с. 35].

Кроме того, роль матери имеет культурно-историческую обусловленность. Институт материнства рассматривается как исторически обусловленный, изменяющий свое содержание от эпохи к эпохе (И.С. Кон, М. Мид, Э. Эриксон, М.С. Радионова, Г. Каплан и др.).

Итак, в различных толковых, психологических, философских и других словарях отсутствует четкое определение «молодой матери». Будем считать «молодой матерью» женщину-родителя по отношению к своему ребенку (в возрасте до 3-х лет), которая обеспечивает своего ребенка адекватным для его развития уходом и которая способна на первичную материнскую заботу.

Немногочисленные работы, посвященные самоактуализации личности женщины в условиях семьи и брака, дополняют исследования по проблеме самореализации личности в семье. Переходя в период зрелости, женщина создает свою семью и из роли ребенка переходит в роль жены и матери. Семья открывается для неё изнутри и становится средством самоактуализации, причем у женщин самоактуализация в семье имеет больший приоритет, чем у мужчин, являясь дополнительной сферой самоактуализации.

Некоторые аспекты связи самоактуализации и агрессивности отмечают Д. Зильманн (снижение агрессивности при развитых когнитивных процессах), Г. Селье (повышение агрессивности при блокировании потребности в самоуважении), А.А. Реан (усиление парадоксальной агрессивности при подавлении самореализации), С. Прентисс-Данн (снижение агрессивности при развитии самосознания). Рост самоактуализации способствует снижению физической агрессии, вербальной агрессии, подозрительности, раздражительности, обиды; по мере роста агрессивности происходит снижение самоактуализации по показателям «гибкость поведения», «контактность», «потребность в познании».

В результате проведенного эмпирического исследования были сделаны следующие выводы.

1. Для большинства молодых матерей характерен средний уровень агрессивности (66,7 %) и самоактуализации (78,3 %) (в частности, таких ее показателей, как компетентность во времени, внутренняя поддержка и интернальность).

2. Респондентки со средней и высокой степенью самоактуализации обладают схожими особенностями: способны отдавать себе отчет в своих потребностях и чувствах, понимать и принимать новую для себя роль матери. Помимо этого, степени потребности в познании и креативном развитии себя как матери и женщины для респонденток данных групп также схожи.

Для респонденток со средним уровнем самоактуализации в большей степени характерны проявления таких тенденций, как ориентация на себя, проявление независимости в поступках и суждениях и принятие своей жизни как целостной.

Респонденткам с высоким уровнем самоактуализации в полной мере свойственны ценности самоактуализирующихся личностей, неразрывность в восприятии своей жизни, ориентация на себя и независимость в суждениях и поступках.

3. Молодые матери, обнаружившие низкую степень самоактуализации, обладают такими качествами, как «разорванное» представ-

ление о своей жизни, т. е. для них события прошлого, настоящего и особенно будущего не являются закономерными и связанными между собой, а воспринимаются как факты, случающиеся сами по себе. Респондентки этой группы в своей жизни в большей степени ориентируются на окружающих их людей и среду, т. е. они зависимы от окружающих, не принимают самостоятельных решений, проявляют конформизм в семейных отношениях.

4. Чем выше уровень агрессивности молодых матерей, тем в меньшей степени для них характерны такие показатели самоактуализации, как способность контролировать свою жизнь и самостоятельность в принятии решений. В то же время выраженность такого показателя самоактуализации, как компетентность во времени, не связана у молодых матерей с уровнем агрессивности.

5. Молодые матери с низким и средним уровнем агрессивности значительно выше оценивают свою способность контролировать собственную жизнь, а также значительно более независимы в принятии решений, чем молодые матери с повышенным и высоким уровнем агрессивности. Однако между ними не было выявлено значимых различий по уровню компетентности во времени.

В итоге проведенного исследования находит свое подтверждение и уточнение гипотеза о связи особенностей самоактуализации и агрессивности.

В качестве перспективного направления дальнейших исследований по данной теме можно обозначить более углубленное изучение взаимосвязи агрессивности молодых матерей с различными аспектами их самоактуализации, а также динамики указанной взаимосвязи во времени по мере взросления их детей.

Литература

1. *Брутман В.И., Варга А.Я., Хамитова И.Ю.* Предпосылки девиантного материнского поведения // Психол. журн. – 2000. – Т. 21. – № 2. – С. 79–87.
2. *Васягина Н.Н.* Субъектное становление матери в современном социокультурном пространстве России: автореф. дис. ... д-ра психол. наук. – Екатеринбург, 2011. – 46 с.
3. *Захарова Е.И.* Рождение ребенка как условие, способствующее развитию личности родителей // Психология и ее приложение: ежегодник Российского психологического общества. – Т. 9. – Вып. 3. – М., 2002. – С. 275–276.
4. *Клецина И.С.* Самореализация личности и гендерные стереотипы // Психологические проблемы самореализации личности. Вып. 2 / под ред. А.А. Реана, Л.А. Коростылевой. – СПб., 1998. – С. 188–202.

5. *Копыл О.А., Баз Л.Л., Баженова О.В.* Готовность к материнству: выделение факторов и условий психологического риска для будущего развития ребёнка // Синапс. – 1993. – № 4. – С. 35–42.
6. *Коростылёва Л.А.* Психология самореализации личности: брачно-семейные отношения. – СПб., 2000. – 292 с.
7. *Лейбин В.* Словарь-справочник по психоанализу. – М., 2010. – 254 с.
8. *Махмутова Р.К.* Психология материнства: теоретические аспекты изучения мотивации материнского поведения // Вестник Удмуртского ун-та. Философия. Психология. Педагогика. – 2010. – № 2. – С. 34–46.
9. *Овчарова Р.В.* Психологическое сопровождение родительства. – М., 2007. – 319 с.
10. *Ожегов С.И.* Толковый словарь русского языка / С.И. Ожегов, Н.Ю. Шведова. – М., 2003. – 749 с.
11. Психоаналитические термины и понятия: словарь / под ред. Борнесса Э. Мура, Бернанда Д. Фаина; пер. с франц. – М., 2009. – 29 с.
12. *Хозяинова Т.К.* Отношение матери к ребёнку: личностный аспект: монография. – Краснодар, 2006. – 132 с.

ИНТЕРНЕТ-КОНСУЛЬТИРОВАНИЕ КАК НОВОЕ НАПРАВЛЕНИЕ В ПСИХОЛОГИЧЕСКОМ КОНСУЛЬТИРОВАНИИ

Е.В. Виноградная

*Институт психологии им. Г.С. Костюка
Национальной академии педагогических наук Украины
(г. Киев, Украина)*

Психологическое консультирование в сети Интернет, – отрасль сравнительно новая, так как интернет-консультирование появилось относительно недавно, и поэтому мало изучено. В рамках интернет-консультирования как технологии психологического консультирования предоставляется профессиональная психологическая помощь. Клиент может общаться с психологом в режиме online приватно и режиме offline – по электронной почте, в системе форумов. В последние несколько лет особенно популярным является консультирование посредством Skype и текстовое консультирование с использованием смартфонов.

Консультативная психология трактуется как раздел знаний? содержащий систематическое описание процесса оказания психологической помощи (консультирования). Она исходит из представления о том, что с помощью специально организованного процесса общения

у обратившегося за помощью могут быть актуализированы дополнительные психологические силы и способности, которые, в свою очередь, могут обеспечить отыскание новых возможностей выхода из трудной жизненной ситуации. От классической психотерапии консультирование отличает отказ от концепции болезни, большое внимание к ситуации и личностным ресурсам [1].

Во многих исследованиях [2; 3] отмечаются общие особенности интернет-консультирования, которые тесно связаны друг с другом.

1. Анонимность. Заключается в отсутствии достоверной информации о собеседнике или в неполноте информации о нем. Анонимность психологически освобождает пользователя от необходимости подлинного самораскрытия, т. е. соответствия в процессе коммуникации своему реальному «Я», и тем самым открывает возможность для конструирования альтернативных самопрезентаций. Реализуется такая возможность чаще не в деловой, а в неформально-развлекательной сфере, где люди нередко скрывают истинную информацию о себе или даже предоставляют ложную. При этом для консультирования и психотерапии анонимность играет важную, в основном позитивную, роль.

2. Физическая непредставленность. В сочетании с анонимностью открывает простор, с одной стороны, для предоставления о себе недостоверной информации, с другой – для фантазирования по поводу собеседника. В Интернете в результате физической непредставленности друг другу партнеров по коммуникации устраняется целый ряд существующих в обществе барьеров, обусловленных, к примеру, полом, возрастом, социальным статусом, физической привлекательностью или непривлекательностью участников общения, а также степенью коммуникативной компетентности человека, точнее ее невербальной частью [4]. Нейтрализация в условиях сетевого общения ряда барьеров, которые реально возникают в offline-коммуникации, составляет его важнейшую психологическую особенность, которая содержит в себе потенцию психотерапевтических возможностей.

3. Своеобразие протекания процессов межличностного восприятия в условиях отсутствия невербальной информации. «Как правило, сильное влияние на представление о собеседнике имеют механизмы стереотипизации и идентификации, а также установка как ожидание желаемых качеств в партнере» [5].

4. Нерегламентированность поведения. Заключается в отсутствии четких правил online-коммуникации, особенно, разумеется, неформальной, что выражается в полной свободе выбора относительно завязывания и разрыва контактов, стиля коммуникации и т. д. Некото-

рые пользователи «презентируют себя с иной стороны, чем в условиях реальной социальной нормы, проигрывают не реализуемые в деятельности вне сети роли, сценарии ненормативного поведения» [5].

5. Снижение психологического и социального риска в процессе общения. Появляется вследствие его анонимности и полной безнаказанности. Проявляется в виде аффективной раскрепощенности, ненормативности и некоторой безответственности участников общения. Человек в сети может проявлять и проявляет большую свободу высказываний и поступков, так как риск разоблачения и личной отрицательной оценки окружающими минимален [5].

6. Компенсаторная виртуальная эмоциональность. Подобным образом обозначается феномен, который выражается в том, что все те же ограничения, которые в виртуальном пространстве сопутствуют эмоциональному компоненту общения, компенсируются возможностью активного использования разного вида значков, созданных специально для обозначения эмоций, или описанием эмоций словами.

7. Использование разнообразных способов сетевой коммуникации (ICQ, Skype, чат, форум и т. д.) и разнообразных способов самопрезентации (самоописание, анкеты, собственные интернет-странички и т. д.).

Пространственная организация консультирования в сети коренным образом отличается от очного консультирования. Вместо того чтобы встретиться в отдельном кабинете или ином искусственно ограниченном пространстве, люди, вступающие в консультативную переписку или общение, располагаются, как правило, у себя дома (на работе) за персональным компьютером. И большее значение здесь приобретают технические составляющие – тип компьютера, наличие скоростного Интернета, веб-камеры, динамиков и т. д. Как правило, пациент мало представляет, чем ему может помочь интернет-консультант. Кроме того, он абсолютно не представляет консультанта, за исключением случаев, когда он пишет определенному лицу, чье резюме и фото представлены на сайте консультативной службы. Вместо невербального поведения консультанта, которое в очном консультировании должно быть конгруэнтно (соответственно) ситуации консультирования (например, неуместная улыбка или, напротив, отстраненность, полная неэмоциональность могут разрушить консультативную ситуацию, формирование «рабочего альянса») особое значение играют отдельные фразы. Неоднозначно толкуемые слова должны быть дополнительно объяснены. Бедность невербальной составляющей, например, жесты открытые, показывающие положительное от-

ношение к собеседнику, необходимо корректировать вербальными, описательными средствами, а также возможностями письменных символов (выделение большими буквами, смайликами и т. д.) [1]. Этот недостаток полностью устраняется при использовании Skype консультирования, когда пациент может не только видеть консультанта через веб-камеру, но и слышать его. В последние несколько лет очень популярно тестовое консультирование, пациент со своего смартфона может отослать текстовое сообщение своему консультанту и получить ответ от него в течении нескольких минут. Этот метод консультирования – для молодых людей, которые не хотят тратить свое время на посещение психолога-консультанта, но при этом хотят получить экспресс-помощь в виде короткого тестового сообщения.

В работах современных американских психологов рабочий альянс определяется как чувство того, что оба участника процесса помощи работают один для другого и что они могут и будут продуктивно двигаться по направлению к разделяемой ими цели.

Соответственно рабочий альянс на ранней стадии консультирования должен включать 3 компонента:

1. Общая цель.
2. Единые задачи.
3. Развитие личной связи между клиентом и консультантом.

Получение психологической помощи посредством Интернета имеет свои преимущества для клиентов:

1. Возможность получить помощь «здесь и сейчас».
2. Возможность сохранения полной анонимности.
3. Оказание помощи при отсутствии возможности у клиента получить очную консультацию (удаленность места проживания, ограниченные возможности здоровья, нехватка времени) [1].

Психологические приложения Интернета увеличиваются с каждым годом. Они различны по своей природе и начаты различными людьми и организациями. Поскольку мы двигаемся далее, открывая новые возможности для терапевтической работы online, профессиональное обучение в дальнейшем станет не только необходимым для психологов, но и более сложным. Психологи будут обучаться, чтобы специализироваться в различных видах работы на основе текста, мультимедийных и других вмешательств виртуального мира.

Литература

1. *Меновщиков В.Ю.* Психологическая помощь в сети Интернет. – М., 2007. – 178 с.

2. Жичкина А., Белинская Е. Стратегии самопрезентации в Интернете и их связь с реальной идентичностью. – URL: <http://flogiston.ru/articles/netpsy/page/2>.
3. Жичкина А. Социально-психологические аспекты общения в Интернете. – URL: <http://flogiston.ru/articles/netpsy/page/2>.
4. Жичкина А. Взаимосвязь идентичности в Интернете пользователей юношеского возраста: автореф. дис. ... канд. психол. наук. – М.: МГУ, 2001.
5. Шевченко И. Некоторые психологические особенности общения посредством Internet. – URL: <http://flogiston.ru/articles/netpsy/page/2>.

ЛИЧНОСТЬ ВОСПИТАТЕЛЯ С ТОЧКИ ЗРЕНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ САМОРЕАЛИЗАЦИИ

Т.В. Завадская

*Институт психологии им. Г.С. Костюка
Национальной академии педагогических наук Украины
(г. Киев, Украина)*

Профессия учителя-воспитателя системы государственного образования не занимает высоких рейтингов «в таблице о рангах», не высоко престижна, но эта профессия всегда будет самой распространенной и нужной. С другой стороны, современное состояние общества способствует развитию системы частных детских садиков, возвращается система гувернанток и домашних воспитателей, т. е. в обществе актуализируется потребность в таких профессиях, актуализируются вопросы уровня и качества профессионализма воспитателей.

Содержание понятия профессионализма связано со знаниями, умениями, навыками, которые необходимы личности для достижения высокого уровня мастерства в профессии. Но профессиональная эффективность и пути ее достижения неотъемлемы от самой личности, ее внутреннего потенциала, готовности к личностному росту и совершенствованию. На современном рынке труда более востребованными становятся качества, которые указывают на возможности человека полностью раскрыться профессионально, способствовать росту, самореализации, профессиональному самоосуществлению. Высокий профессионализм сегодня становится источником не только материального существования, но и духовного роста, сферой реализации личностных стремлений, профессиональной компетентности, полной самореализации человека как в жизни, так и в профессии.

Цель работы – проанализировать специфику профессии педагога-воспитателя дошкольного образовательного заведения, что, возможно, обозначит пути для самореализации, самоосуществления личности в пределах названной профессии, будет служить залогом статусности этого вида профессиональной деятельности. Исследований феномена профессиональной самореализации педагогов – воспитателей детских дошкольных учреждений не проводилось, что подчеркивает актуальность такого исследования.

Анализ педагогических свойств и профессионально значимых качеств педагога (любовь к детям, дидактичные особенности, коммуникативные умения, интеллект, личностные свойства и др.) широко представлен в многочисленных публикациях [2; 8; 9; 11–14]. Современная реформа в образовании ставит акцент на всестороннем развитии ребенка как на уровне школы, так и в процессе дошкольного воспитания. Это приводит к переориентации взаимодействия педагогов с детьми, на замену авторитарной педагогики, учебно-дисциплинарной модели общения приходит педагогика сотрудничества – взаимодействия с ребенком, которая предусматривает более индивидуальный подход к ребенку и дает свободу выбора деятельности. Подчеркивается, что воспитание ребенка относится к наиболее сложным видам профессиональной деятельности, потому что каждый ребенок – неповторимая индивидуальность, имеет личностные проявления, плюс – индивидуальность и личность самого воспитателя.

С позиций современной гуманистической педагогики детство рассматривается не как подготовка к будущему, а как яркая и неповторимая жизнь в настоящем. В дошкольном развитии ребенок познает богатство духовной и материальной культуры, должен приобрести специфические для человека способности и этические качества, которые имеют значение для последующего становления личности. А.В. Запорожец [6] отмечал, что если эти важнейшие качества не будут сформированы в детстве, то трудно, а иногда и невозможно заполнить возникшие недостатки на более поздних возрастных этапах. Ранний возраст – это период формирования всех психофизиологических процессов, присущих человеку вообще. Благодаря пластичности мозга и психики, ребенок имеет большие потенциальные возможности развития, реализация которых зависит от непосредственного влияния окружающих его взрослых.

Жизнь человека в обществе начинается с детского садика, и основы общественных отношений, которые заложены воспитателями, становятся определяющими в последующей жизни ребенка. Содержа-

ние работы воспитателя очень разнообразно. Воспитатель занимается всесторонним развитием ребенка, уделяет внимание физическому, психологическому и этическому становлению личности ребенка. Он подготавливает детей к школе, содействует развитию языка, а также навыкам рассказывать, писать, считать, рисовать, петь и многому другому. Важной задачей является развитие позитивного отношения детей к труду, к окружающим, умение общаться, дружить. Специфика педагогической деятельности заключается еще и в том, что это – деятельность общения, во взаимодействии педагога и воспитанника активны оба участника. Поэтому воспитатель, настоящий педагог, должен иметь не только большое терпение и настойчивость, но и определенный педагогический такт, изобретательность, чуткость, чтобы достичь определенного поведения и результатов от воспитанника.

Каждая профессия имеет свои специфические особенности, и прежде всего успех педагогического труда зависит от профессиональных способностей, знаний, умений, навыков, т. е. профессиональной подготовки человека. Для труда воспитателя очень значимым является педагогическое призвание. Педагогические профессиональные способности включают в себя ряд компонентов: дидактичные (учебные, умение передавать свои знания другим), академические (просветительские), коммуникативные способности, а также педагогическое воображение, способность к перераспределению внимания (быстрое переключение с одного объекта на другой) [8].

Воспитатель занимается образованием, воспитанием и развитием ребенка с 2–3 и до 6 лет, что требует от него определенных свойств как личности, как человека. Он должен быть внимательным, ответственным, чутким, тактичным, товарищеским, терпеливым, проявлять склонность к работе с детьми. Желательно иметь хорошую память, внимание, высокие коммуникативные способности. Необходимы также общая культура, эрудиция, грамотный и выразительный язык, хорошо поставленный голос, умение управлять коллективом. С другой стороны, воспитатель – и это специфика профессии – практически всегда женщина, у которой своя жизнь и свои проблемы, однако это не должно отражаться на работе, особенно если это работа с детьми. Поэтому нужны такие качества, как стрессоустойчивость, умение контролировать свое поведение и эмоции, крепкая нервная система, потому что работа воспитателя хотя и не сопровождается повышенными физическими нагрузками, но протекает в условиях постоянного психоэмоционального напряжения. Отдельно следует отметить необходимость иметь творческие, даже

актерские, способности, образно объяснять, чтобы привлечь и держать внимание детей на занятиях.

Большое значение для воспитателя имеют его индивидуальные особенности, а именно: характер, темперамент, мировоззрение, интересы, убеждения, моральные и волевые качества, – потому что объект его влияния – ребенок, который в процессе развития формируется не только физически, но и морально. И воспитатель руководит этими процессами, в известной мере влияет на характер и поведение воспитанника, личность воспитателя имеет особенную социальную значимость для ребенка. Профессия воспитателя детского сада – творческая, нужно многое уметь: петь, танцевать, выразительно читать, рассказывать. Язык воспитателя должен быть грамотным, четким, интонационным. Все это требует большого эмоционального напряжения, часто сопровождающегося эмоциональным выгоранием, которое является негативной стороной труда педагога-воспитателя.

Такой перечень требований к личности воспитателя детского дошкольного учреждения вызывает мысль о неординарности человека, который выбирает такую профессию и посвящает ей всю жизнь. Хотелось бы еще раз отметить, что все воспитатели – женщины, которые в большинстве своем люди творческие, эмоциональные, реализующие себя на работе в роли и воспитателя, и мамы.

Жизнь сознательного человека всегда связана с деятельностью, и, избирая определенный вид деятельности, человек определяется профессионально, а приобретая жизненный опыт – ищет собственную дорогу развития. В таких условиях становятся особенно актуальными такие категории человеческого существования, как осознание бытия, индивидуальность, самовыражение, креативность, развитие собственных возможностей. Проблема самореализации, самоосуществления связана с личностью. Современный взгляд на проблему личностно-профессионального развития человека – это «становление человека, который глубоко знает себя, владеет собой, сам развивается, самореализуется в гармонии с собой и обществом» [4, с. 11].

Понятия самоопределения, самоактуализации, самореализации, самоосуществления связаны прежде всего с деятельностью человека, в известной мере характеризуют процесс вхождения в профессию, овладение навыками и умениями профессии, достижения наивысшего уровня профессионального мастерства, т. е. охватывают весь профессиональный путь человека [1–3; 5; 10]. Полнота профессиональной направленности, желание самореализоваться, самоосуществиться чаще всего начинается с возникновения личных мотивов. Мотивы могут

быть связаны с отдельными сторонами содержания определенной деятельности, или длительностью деятельности, или с какими-либо атрибутами профессии – ее творческими возможностями, перспективами профессионального роста, престижем профессии, ее общественной значимостью, материальными, гигиеническими и другими условиями труда, соответствие привычкам, особенностям характера личности и т. п.

Критерием успешности профессионального самоосуществления и реализации в выбранной профессии может быть карьерный рост, который в известной мере указывает как на компетентность человека, так и на его удовлетворенность результатом своей профессиональной деятельности. Показателем личностной самореализации могут служить совпадение (или гармоничное сочетание) желаемых и достигнутых целей и ценностей, а также эмоциональная стабильность, связанная с достижением (или приближением) жизненно важных проблем, позитивные социальные переживания по отношению к нормам или ценностным ориентациям окружающей среды.

Итак, процесс профессиональной самореализации личности сопровождается как социально значимыми достижениями (внешняя составляющая), так и развитием в личностном и профессиональном направлениях (внутренняя составляющая). Профессиональная самореализация, профессиональное самоосуществление сопровождается полным раскрытием личностного профессионального потенциала, полным раскрытием способностей, «вхождением» в профессию и «объединением» с нею, распространением профессиональных достижений.

Из проведенного теоретического обзора следует, что особенно сти профессиональной деятельности педагога – воспитателя дошкольного учебного заведения, требования к личности воспитателя дают широкое поле относительно профессиональной самореализации личности. Сущность самореализации и самоосуществления в профессии касается творческих личностей, которые готовы к постоянному саморазвитию, что является необходимым профессиональным качеством воспитателя. Профессиональное саморазвитие – сознательная деятельность, которая направлена на совершенствование своей личности в соответствии с профессиональными требованиями, а значит такая деятельность требует большого опыта, стремления к самообучению, высокого развития познавательных умений. И все зависит от ее мотивов и стремлений. В перспективе будут проведены исследования воспитателей детских дошкольных учреждений с целью выяснения сте-

пени их профессиональной самореализации, самоосуществления, а также эмоционального выгорания.

Литература

1. *Галажинский Э.В.* Детерминация и направленность самореализации личности: монография – Томск: Изд-во Том. гос. ун-та, 2002. – 182 с.
2. *Гоноболин Ф.Н.* О некоторых психических качествах личности учителя // Вопросы психологии. – 1975. – № 1. – С. 100–111.
3. *Горностай П.П.* Готовность личности к самореализации как психологическая проблема. – URL: <http://www.hpsy.ru/public/x1359.htm>.
4. *Деркач А.А.* Психолого-акмеологические основания и средства оптимизации личностно-профессионального развития конкурентоспособного специалиста // Акмеология. – 2012. – № 4 (44). – С. 11–16.
5. *Егорычева И.Д.* Самореализация как деятельность: к постановке проблемы // Мир психологии. – 2005. – № 3. – С. 11–32.
6. *Запорожец А.В.* Некоторые психологические проблемы детской игры // Дошкольное воспитание. – 1965. – № 10. – С. 5–10.
7. *Коростылева Л.А.* Психология самореализации личности: затруднения в профессиональной сфере. – СПб.: Речь, 2005. – 222 с.
8. *Крутецкий В.А.* Психология: учеб. для учащихся пед. училищ. – М.: Просвещение, 1980. – 352 с.
9. *Кузьмина Н.В.* Способности, одаренность, талант учителя. – Л.: Знание, 1985. – 32 с.
10. *Маслоу А.Г.* Мотивация и личность / пер. А.М. Татлыбаевой. – СПб.: Евразия, 1999. – 478 с.
11. *Маркова А.К.* Психология труда учителя. – М.: Просвещение, 1993. – 192 с.
12. *Митина Л.М.* Учитель как личность и как профессионал (психологические проблемы). – М.: Дело, 1994. – 216 с.
13. *Сластенин В.А.* Профессионализм педагога: акмеологический контекст // Педагогическое образование и наука. – 2002. – № 4. – С. 4–9.
14. *Юсупов И.М.* Профессиональное самосознание педагога // Советская педагогика. – 1989. – Т. 12. – С. 79–83.

ИНДИВИДУАЛИЗАЦИЯ В СТАНОВЛЕНИИ ЛИЧНОСТИ

Е.В. Завгородняя

*Институт психологии им. Г.С. Костюка
Национальной академии педагогических наук Украины
(г. Киев, Украина)*

М.Е. Зеленова

*Институт психологии РАН
(г. Москва, Россия)*

Индивидуализация выступает необходимым условием достижения личностной зрелости. Важным фактором индивидуализации являются отношения с ребенком, предполагающие видение в нем неповторимой личности значимыми взрослыми (особенно другого пола), способствующие осознанию ребенком своего своеобразия и отличий от других людей (в контексте становления его идентичности). Индивидуализация связана со становлением самосознания и воли, выражается в движении человека от зависимости к автономности, свободному самоопределению, собственному мировоззрению, способности осуществлять выбор, самостоятельно формировать свой жизненный путь. Осознание уникальности собственной позиции – основа аутентичной активности человека. «Я-для-себя – центр выхода поступка... утверждения и признания всякой ценности» по М. Бахтину [1, с. 57]. Индивидуализация проявляется также в отношении к своему внутреннему миру, в частности в способах означивания актуальных переживаний. Можно выделить следующие способы (от менее к более индивидуализированным).

1. «*Химерический*». Человек не владеет имеющимися в культуре способами означивания внутренней реальности, осуществляет это неадекватным способом, особенно это касается острых травмирующих переживаний. Продуцируемые при этом не понятные для других значения переживаний в комплексе с неадекватной трактовкой внешних событий могут дать начало последующему причудливому отражению реальности (в некоторых случаях развиться в бредовую систему). Такой способ характерен, в частности, для детей, переживших «преждевременную травму», по G. Devereux [11]. Этот способ можно считать дезадаптивным.

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

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

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

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

В результате индивидуализации человек осознает себя как представителя своей эпохи, наследника определенных культурных традиций, носителя тех или иных способностей, осмысливает свои отличия от других и неповторимость своей судьбы. Согласно В. Франклу, пока человек не постигнет уникальность собственного существования, он не сможет ощутить выполнение своей жизненной задачи персонально обязательной и неотделимой частью своей судь-

бы. Но без дезгоцентрации – как преодоления ограничений эгоцентрической позиции – желания, намерения и действия человека могут носить деструктивный характер [8].

Проблема дезгоцентрации как преодоления эгоцентризма привлекала внимание многих философов и психологов. В работах Ж. Пиаже, Л.С. Выготского, Т.И. Пашуковой, Л.Ф. Обуховой и др. показано, что эгоцентризм проявляется как фиксация на собственных переживаниях, как непонимание других людей, безразличие к их чувствам, а также отсутствие ориентации на общечеловеческие ценности. Н.А. Бердяев характеризует эгоцентризм как концентрацию на своем Я, которое «не способно выйти в другого». Эгоцентризм тормозит развитие личности, становясь препятствием на пути ее самореализации. Эгоцентрический человек, живет в мире «кривых зеркал», вместо других людей видит вокруг себя лишь свои проекции. Дезгоцентрация заключается в усилении значимости и осознанности Самости (сердцевины или «сердца») и находит выражение в смещении мотивационно-ценностной доминанты в направлении глубоких переживаний, сопереживания, универсально-милосердных и альтруистических интенций, сравнительно с эгоцентрическими и группоцентрическими, что проявляется непосредственно в чувствах и желаниях и не подлежит прямой волевой регуляции. Сердце, согласно Н.А. Бердяеву, – онтологическое ядро личности; «в сердце есть мудрость, сердце – орган совести, являющейся верховным органом оценок». Одним из путей преодоления эгоцентрации, согласно Бердяеву, является творчество, поскольку оно – «забвение о себе, устремленность к тому, что выше меня» [2]. По мнению Ф. Лерша, «сердце» выступает как способность к связям самотрансценденции, с которыми, в свою очередь, возрастает чувство ответственности [4]. По мнению И.А. Ильина, именно совесть является источником «качественности, ответственности, свободы, предметности, честности и взаимного доверия... то, что не освещено ее лучом, оказывается не доброкачественным не только в понимании духовной ценности, но и жизненно некрепким, в значительной мере подлежащим распаду» [3].

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

К. Юнг, исследуя пути обретения самости, отмечает необходимость проникновения в сферу тени, распознавания отличий маски от

себя настоящего, постижения символов бессознательного [10]. Согласно А. Маслоу, Самость обретается частично путем раскрытия и принятия того, что в человеке было изначально, а частично создается самим человеком, результатом чего становится самоактуализация; именно самоактуализирующийся человек способен забыть о своем Я и сосредоточиться на решении проблемы. Внешне человек, сосредоточенный на решении проблемы, вынашивании творческого замысла, может выглядеть эгоцентричным, но это не эгоцентризм, обусловленный недостаточным личностным развитием или регрессом, а центрация на внутреннем «творческом ребенке», его оберегание, лелеяние, в результате чего он созревает и становится способным отделиться от творца [4]. По мнению Э. Фромма, преодоление эгоцентризма возможно лишь при условии полностью развитой индивидуальной самости, в таком случае человек «парадоксально объединяет в себе реализацию индивидуальности, вместе с тем выход за ее границы и достижение универсальности» [9].

Опираясь на эти положения, можно утверждать, что зрелая личность имеет интегрированное двойное управление, основные составляющие которого: центр на границе внутреннего и внешнего (Эго), глубинный центр (Самость, Сердцевина), между которыми – индивидуальное бессознательное. Эго – средоточие субъектности, осуществляющее функцию согласования импульсов внутренней реальности и требований внешнего мира. Самость – средоточие единства со всем сущим, центр любви и совести. Индивидуальное бессознательное зрелой личности «прозрачно», духовно проработано, пронцаемо для сигналов Самости, что делает возможным ее плодотворный диалог с Эго. Сильное Эго (результат индивидуализации) концентрирует в себе основные рычаги и средства управления, при этом – предано Самости (результат деэгоцентрации), являющейся источником смысла и вдохновения. Такая внутренняя структура обуславливает выраженность у человека конструктивных интенций, индивидуализированно-созидательное отношение к себе и всему сущему. Трансцендентность как обращение к сфере «абсолютной человечности» (по Е. Старовойтенко [7]) можно рассматривать как единство деэгоцентрации и индивидуализации. В полноте своего личностного развития человек предстает просветленно-творческим, мудрым и спонтанным, выполняет «сродный» его душе труд (согласно Г. Сквороде [6]), имеет глубокие радостные взаимоотношения с духовно близкими людьми, оказывает гуманизирующее влияние на относительно широкое социальное окружение.

Литература

1. *Бахтин М.М.* Работы 20-х. – Киев: Next, 1994.
2. *Бердяев Н.А.* Самопознание. – М.: Книга, 1991.
3. *Ильин И.А.* Собр. соч.: в 10 т. – М., 1993. – Т. 1.
4. *Лерш Ф.* Про нігілізм // Гуманістична психологія. Антологія: в 3 т. Том 2: Психологія і духовність. (Світоглядні аспекти гуманістично зорієнтованих напрямів у сучасній західній психології). – Київ: Унів. вд-во ПУЛЬСАРИ, 2005. – С. 49–54.
5. *Маслоу А.Г.* Дальние пределы человеческой психики. – М.: Евразия, 1997.
6. *Сковорода Г.С.* Сочинения: в 2 т. – М.: Мысль, 1973.
7. *Старовойтенко Е.Б.* Культурная психология личности. – М.: Академический проект, 2007.
8. *Франкл В.* Человек в поисках смысла. – М.: Прогресс, 1990.
9. *Фромм Э.* Душа человека. – М.: Республика, 1992.
10. *Юнг К.Г.* Структура и динамика психического. – М.: Когито-Центр, 2008.
11. *Devereux G.* Cultural thought models in primitive and modern psychiatric theories // *Psychiatry*. – 1958.– Vol. 21. – P. 259–374.

ЛИЧНОСТЬ: ВАРИАНТЫ СТАНОВЛЕНИЯ

Е.В. Завгородняя

*Институт психологии им. Г.С. Костюка
Национальной академии педагогических наук Украины
(г. Киев, Украина)*

Развитие личности – полиаспектный, многомерный процесс, в котором можно выделить два важных психологических измерения: *мотивационное* и *регулятивное* – и на этой основе построить типологию. Высокий уровень развития мотивационного компонента характеризуется доминированием гуманной *эмпатийно-альтруистической мотивации* (ЭАМ), т. е. сознательных стремлений и/или несознаваемого желания дарить себя людям в форме служения, любви, творчества (1); средний уровень определяется амбивалентным характером мотивации и выраженностью ЭАМ лишь по отношению к людям своей группы (2); низкий уровень характеризуется доминированием эгоцентрической мотивации, утилитарно-деструктивным отношением к людям (3).

В регулятивном компоненте выделяем такие уровни: *высокий* – для него характерны способность к самостоятельной постановке и решению задач и сверхзадач; регуляция поведения на основе самосознания; способность к сверхнормативной активности (А); *средний* – спо-

способность к решению задач, поставленных значимыми лицами или под их влиянием; сознательная регуляция поведения, которое регулируется нормами и правилами, одобряемыми авторитетными лицами (Б); *низкий* – недостаточная сформированность произвольной регуляции поведения; преобладание импульсивно-ситуативного реагирования (В).

Исходя из уровней развития мотивационного и регулятивного компонентов можно смоделировать 9 (3×3) личностных типов.

1А. *Альтруистический сверхнормативный* тип (высокий уровень развития как мотивационного, так и регулятивного компонентов). Характеризуется доминированием ЭАМ, осознанной как личная уникально-индивидуальная сверхзадача или призвание, реализующееся в конструктивных поступках. Этот тип близок по смыслу этике творчества, по Н.А. Бердяеву; продуктивной ориентации, по Э. Фромму; направленности на бытийные ценности, по А. Маслоу.

Для типа 1А характерны такие черты: 1) способность к сверхнормативной активности, к постановке сверхзадач; способность действовать в условиях неопределенности и риска; 2) эмпатийное сочувственное отношение к людям, толерантность, отсутствие эгоцентрической ограниченности и «ошибок атрибуции» (состоящих в приписывании себе более высоких, благородных мотивов, а другим людям – более низких мотивов тождественных по смыслу поступков); 3) принятие решений в согласии со своей индивидуально-глубинной совестью (отличающейся от моральных образований, формируемых извне, – чувства долга, «супер-эго»).

Такой человек как личность имеет интегрированную внутреннюю сферу, состоящую из сильного Эго (центр на границе внутреннего и внешнего), актуализированной Самости (глубинный центр) и прозрачного, пронизываемого индивидуального бессознательного между ними. Эго – средоточие субъектности, осуществляет функции самоконструирования, саморегуляции, согласование импульсов внутренней реальности и требований внешнего мира. Самость – средоточие единства со всем сущим, благодаря ей субъектная активность вдохновляется любовью и контролируется совестью. Сильное Эго предполагает выраженную способность человека к влиянию на социальное окружение, лидерские способности и, возможно, харизму. Индивидуальное бессознательное такого человека просветленное, духовно проработанное, не отягощенное разрушительными комплексами, прозрачное для сигналов Самости (проходя через индивидуальное бессознательное, сигналы Самости не искажаются), что делает возможным плодотворный диалог Эго и Самости. Эго сосредоточивает в

себе основные рычаги и средства управления, при этом предано Самости, являющейся источником смысла и вдохновения. Такая внутренняя структура предполагает выраженность у человека творческих конструктивных (биофильных, по Э. Фромму) интенций, любовно-творческое отношение ко всему сущему. В таком случае вероятной будет благородная самореализация человека и содействие ему со стороны духовно близких людей.

1Б. *Альтруистический нормативный* тип (высокий уровень развития мотивационного и средний уровень регулятивного компонентов). Характеризуется доминированием ЭАМ, осознанной как необходимая с точки зрения реальных или идеальных лидеров, авторитетных лиц задача, которая целеустремленно осуществляется в конструктивных действиях. Этот тип близок: 1) евангельской этике любви по Н.А. Бердяеву; 2) морали заботы по К. Гилиган; 3) 1-ой системе этического сознания по В.А. Лефевру [8].

Внутренне такой человек характеризуется не очень сильным Эго, что обуславливает его недостаточную самостоятельность, податливость к влиянию социального окружения. Его индивидуальное бессознательное не отягощено разрушительными комплексами, прозрачно, проницаемо для сигналов Самости, что делает возможным ее диалог с Эго. Такая внутренняя структура обуславливает выраженность у человека конструктивных (биофильных, по Э. Фромму) интенций, совестливость в отношении к сущему. Вместе с тем, вследствие недостаточной силы Эго, такой человек не всегда может отстоять себя, реализовать свои благие цели.

Вероятным для этого типа является самовыражение, искреннее, добросердечное, но недостаточно индивидуализированное, конструктивное по содержанию, особенно при условиях благоприятного гуманного окружения. Вместе с тем в менее благоприятных условиях недостаточная самостоятельность делает таких людей уязвимыми для недобросовестных манипуляторов, использующих их как доноров для собственных целей.

2А. *Группоцентрический сверхнормативный* тип (средний уровень развития мотивационного компонента, высокий – регулятивного). Характеризуется наличием противоречивых мотивационных тенденций: альтруистические конструктивные интенции преимущественно направляются на одну группу людей, а агрессивные, утилитарно-разрушительные – на другую; доминируют группоцентрические ценности и смыслы. Противоречивая мотивация осознается как ряд сверхзадач (например, старый мир разрушить, новый построить) и

реализуется в сверхнормативной активности, например, «благородного разбойника». Этот тип близок 1) революционно-гуманистической этике по Н.А. Бердяеву; 2) морали справедливости по К. Гилиган; 3) 2-ой системе этического сознания по В.А. Лефевру [8].

Внутренне такой человек характеризуется сильным Эго, что обуславливает его выраженную способность к влиянию на социальное окружение, лидерские способности. Его индивидуальное бессознательное частично отягощено разрушительными комплексами, частично проницаемо для сигналов Самости. Проходя сквозь индивидуальное бессознательное, сигналы Самости отчасти искажаются под воздействием непроработанных комплексов, что усложняет продуктивный диалог Эго и Самости. У человека такого типа выражены амбивалентные деструктивно-конструктивные интенции, противоречивое сочетание прозрений и слепоты, любви и ненависти в отношении к себе и другим.

Для такого человека вероятно самоутверждение, отражающее его противоречия, он способен успешно осуществлять как благие, так и разрушительные цели.

2Б. *Группоцентрический нормативный* тип (средний уровень развития как мотивационного, так и регулятивного компонентов). Характеризуется противоречивой мотивацией, которая уравнивается соблюдением норм и правил социального окружения, реализуется частично в пределах «дозволенного». Доминируют группоцентрические ценности и смыслы. Разрушительные интенции направляются на чужих или осужденных группой. Этот тип близок к охарактеризованной Н.А. Бердяевым этике закона. Этика закона – мораль социальной будничности, она организует жизнь людей, но равнодушна к индивидуальности, ее душевным борениям. Этика закона регулирует внешние проявления поведения, она необходима в обществе для согласования противоречивых интересов, но не способна изменить внутреннее состояние человека, преодолеть экзистенциальную пустоту и скуку. Положительный аспект подчинения нормам, сложившимся в обществе (хотя они могут восприниматься как устаревшие), согласно Н.О. Лосскому, заключается в ограничении возможностей актуализации зла, поскольку попытка подняться над социальной рутинной может способствовать появлению новых форм не только добра, но и зла.

Внутренне такой человек характеризуется не очень сильным Эго, что обуславливает его недостаточную самостоятельность, податливость влиянию социального окружения. Его индивидуальное бессознательное частично отягощено разрушительными комплексами,

частично проницаемо для сигналов Самости. Проходя сквозь индивидуальное бессознательное, сигналы Самости под воздействием непроработанных комплексов частично искажаются, что усложняет продуктивный диалог Эго и Самости и обуславливает выраженность у человека амбивалентных интенций, смещение любви и ненависти. Вероятно подражательное самовыражение, различное по этическому содержанию в зависимости от влияния социального окружения.

Следующие три типа – 1В (*альтруистический импульсивный*), 2В (*группоцентрический импульсивный*), 3В (*эгоцентрический импульсивный*) – характеризуются дефицитом волевого развития, усложняющего социальную адаптацию и вместе с тем обуславливающего почти полную зависимость индивида от окружения.

Два типа (3Б, 3А) имеют деструктивную направленность.

3Б. *Эгоцентрический нормативный* тип (низкий уровень развития мотивационного компонента, средний – регулятивного). Характеризуется утилитарно-деструктивным отношением к людям, доминированием эгоцентрической мотивации, осознаваемой как задача, необходимая с позиции авторитетных для данного лица лидеров (примером задач могут быть разные виды «крестовых походов», «охоты на ведьм») и реализующейся в соответствующих деструктивных действиях. В практике тоталитарных сообществ такое поведение получает всяческое поощрение, а также отвечает, возможно, неписаным, но реально действующим нормам (хотя декларируемые ценности и нормы могут быть совсем иными).

Внутренне человек этого типа характеризуется не очень сильным Эго, что обуславливает его недостаточную самостоятельность, податливость влияниям социального окружения. Его индивидуальное бессознательное духовно «запущено», непроработано, отягощено значительными разрушительными образованиями, которые не только становятся препятствием для диалога Эго и Самости, но и пытаются активно влиять на Эго. Проходя сквозь эти образования, сигналы Самости предельно искажаются, что предопределяет выраженность у человека деструктивных (садистических, некрофильных, по Э. Фромму) интенций, утилитарно-разрушительное отношение к существу. Вероятным для такого человека будет самоутверждение, подражательное по форме, деструктивное по содержанию.

3А. *Эгоцентрический сверхнормативный* тип (низкий уровень развития мотивационного компонента, высокий – регулятивного). Характеризуется доминированием эгоцентрической мотивации, осознаваемой как личная сверхзадача и выражающейся в деструктивных по-

ступках. Такой человеческий тип описан в философской и теологической литературе (И. Кант, М. Бубер, Н.О. Лосский) в контексте проблемы дифференциации воли и произвола, в частности под названием «сатанинский». Человек такого типа не способен к самоотдаче, эмпатическому единению с миром, «...он знает лишь охваченный лихорадочной суетой мир, который там снаружи, и свою лихорадочную страсть – использовать этот мир...» (М. Бубер) [2, с. 49]. Алчность сменяется пресыщением, желанием любым способом преодолеть нарастающую скуку. Ощущая гнетущую пустоту, реагируя на скуку изощрением во зле, человек словно мстит существу за бесплодность своей жизни.

Внутренне такой человек характеризуется сильным Эго, что обуславливает его выраженную способность к влиянию на социальное окружение, лидерские способности, возможно, харизму. Его индивидуальное бессознательное отягощено значительными разрушительными комплексами, претендующими на отождествление с Эго, разъединяющими Эго с Самостью, блокирующими ее сигналы. Соединяясь с разрушительными комплексами, Эго болезненно гипертрофируется, приобретая абсолютную власть над всем тем, что осталось, по выражению Г. Федотова, «от разрушенной человеческой души». Такая внутренняя структура предполагает доминирование у человека ярко выраженных разрушительных (садистических, некрофильных, по Э. Фромму) интенций. Поскольку жизненная успешность – в значительной мере функция сильного Эго, то для такого лица при благоприятных условиях вероятен ее высокий уровень. Но такой успех – результат своевольного самоутверждения – деструктивен для других людей (достижение цели через уничтожение соперников, садистическое владычество, достижение славы деспота или разрушителя).

Литература

1. *Бердяев Н.А.* О назначении человека. – М.: АСТ, 2006. – 478 с.
2. *Бубер М.* Два образа веры. – М.: Республика, 1995. – 464 с.
3. *Гиллиган К.* Иным голосом: психологическая теория и развитие женщин // Этическая мысль. – М.: Республика, 1992. – С. 362–373.
4. *Лосский Н.О.* Условия абсолютного добра. – М.: Высшая школа, 1991. – 559 с.
5. *Маслоу А.* Психология бытия. – М.: Рефл-Бук, 1997. – 394 с.
6. *Федотов Г.* Эссе homo // Человек. – 1991. – № 1. – С. 38–47.
7. *Фромм Э.* Душа человека. – М.: Республика, 1992. – 430 с.
8. *Шрейдер Ю. А.* Человеческая рефлексия и две системы этического сознания // Вопросы философии. – 1990. – № 7. – С. 32–42.

ОСОБЕННОСТИ СТАНОВЛЕНИЯ ЛИЧНОСТНОЙ ЗРЕЛОСТИ КУРСАНТОВ ВЫСШИХ УЧЕБНЫХ ЗАВЕДЕНИЙ МВД УКРАИНЫ

И.В. Ластовец

*Национальная академия внутренних дел
(г. Киев, Украина)*

Проблема личности, ее становления и развития, ее жизненного мира и пути остается на сегодняшний день наиболее актуальной в психологии. Анализ психологических исследований дает возможность рассматривать личность в качестве субъекта деятельности и познания, субъекта общения, субъекта жизненного пути (К.А. Альбуханова-Славская, Б.Г. Ананьев, А.В. Брушлинский, А.Н. Леонтьев и др.). Отношение к личности как к субъекту означает, что именно от неё исходит детерминация собственных действий, убеждений, отношений, взглядов, а признаком субъектности является зрелость личности, которая выполняет функцию организации, регуляции, обеспечения целостности жизненного пути, субъектом которого человек становится по мере своего развития.

Зрелость – интегральное качество личности, поэтому оно изучается многими науками: философией, психологией, педагогикой, юриспруденцией, этикой. Анализируются различные аспекты и виды зрелости – социальная зрелость, личностная зрелость, зрелость психического развития, профессиональная зрелость [4; 10]. Многие авторы сходны во мнении, что зрелость личности может быть рассмотрена в контексте психологических эффектов развития как его цель. В этом аспекте в работах В.М. Русалова выделяются два типа зрелости: дефинитивный, который зависит от биологических свойств человека и взросления, и акмеологический, характеризующийся достижением психическими образованиями своего наивысшего, акмеологического значения, что обеспечивает человеку личностный рост, наивысшие уровни его развития [9].

Проблема личностной зрелости является предметом исследования в работах как зарубежных психологов (Ф. Перлз, Г. Олпорт, Г. Салливан и др.), так и отечественных ученых (А.А. Реан, П.М. Якобсон, В.М. Русалов, Е.А. Нестерова и др.). Более того, личностная зрелость рассматривается как центральное звено структуры личности (Ю.З. Гильбух, С.Д. Максименко, К. Муздыбаев, А.А. Реан,

Д.И. Фельдштейн и др.), а формирование личностной зрелости – в качестве одного из важнейших показателей личностного самоопределения (М.Р. Гинзбург, И.С. Кон, В.В. Сафин).

Л.В. Потапчук, анализируя психологические особенности становления личностной зрелости старшеклассников, постулирует, что личностная зрелость – это сложное психологическое образование, структуру которого составляют такие качества, как ответственность в разных сферах жизнедеятельности, эмоциональная зрелость, самоконтроль поведения, самостоятельность, адекватность самоутверждения, целеполагания, высокий уровень реализованности событий жизни. Автор также отмечает, что юношеский возраст является сензитивным периодом для образования компонентов личностной зрелости в качестве стойкого личностного свойства, причем процесс становления личностной зрелости имеет гендерные особенности, зависит от условий социализации, связан с мотивами и успешностью учебной деятельности, профессиональным выбором [5].

Ю.З. Гильбух выделяет пять аспектов личностной зрелости: мотивацию достижения (направленность на значимые жизненные цели, стремления к самореализации, самостоятельность, инициативность); отношение к своему «Я» (уверенность в своих возможностях, удовлетворенность характером, способностями); чувство общественного долга (патриотизм, коллективизм, чувство профессиональной ответственности); жизненную установку (эмоциональная уравновешенность, рассудительность); способность к психологической близости с другими людьми (доброжелательность, эмпатия, умение слушать, потребность в духовной близости) [2].

А.А. Бодалев, рассуждая о соотношении понятий «взрослость» и «зрелость» в личностном аспекте указывает, что критерием личностной зрелости выступает соответствие поведения совершеннолетнего человека общечеловеческим нормам морали, интериоризация жизненных, общечеловеческих ценностей в его личные ценности [1].

Базовыми компонентами структуры личностной зрелости, по А.А. Реану, являются: ответственность, терпимость, саморазвитие, позитивное отношение к миру. Причем последний компонент носит интегративный характер, т. е. охватывает все предыдущие и одновременно присутствует в каждом из них [8].

С.В. Маркова говорит о специфике личностной зрелости представителей различных профессий. В частности, она выделяет критерии и показатели личностной зрелости педагогов детского дома: терпимость (эмпатийность, толерантность), потребность в самоактуали-

зации (ответственность, рефлексивность), креативность (умение педагога обнаруживать и осмысливать проблемы социально-эмоционального развития детей детского дома; гибкость в порождении разнообразных способов компенсирующего воздействия и др.) [3].

Ф. Перлз считает, что определить человека как личность зрелого можно на основании таких важнейших критериев: а) личностно зрелый человек определяет свои границы в социальном окружении; б) он опирается только на себя, не ищет внешней поддержки. Личностно зрелая и здоровая личность развивает и укрепляет такие качества, как конгруэнтность, ответственность, направленность на развитие своего потенциала и др. Зрелость, по Г. Олпорту, предполагает наличие у индивида единой жизненной философии – придание смысла всему, что делается. Г. Салливан полагает важнейшим приобретением в структуре зрелой личности возникновение и развитие потребности в близости, в сотрудничестве. Важнейшей особенностью такого сотрудничества является обостренная чувствительность к нуждам другого [7; 10].

Особого внимания заслуживает проблема личностной зрелости и ее становления, развития у курсантов – будущих сотрудников органов внутренних дел. Многочисленными исследованиями показано, что оперативно-служебная деятельность имеет ряд особенностей и предъявляет повышенные требования к личности ее субъекта. Во-первых, деятельность работника ОВД протекает в области правовых общественных отношений с жесткой правовой регламентацией профессионального поведения. Во-вторых, она предполагает наличие властных полномочий, прав и обязанностей к использованию власти от имени закона. В-третьих, для профессии правоохранителя свойственна процессуальная самостоятельность, личная ответственность за принятые решения. Еще одной особенностью является высокая напряженность, экстремальность труда (дефицит информации, неопределенность, противодействие правонарушителей и т. д.). Наличие опасности для жизни – еще один аспект данной специфики. Профессиональную деятельность работника ОВД отличает и нестандартный, творческий её характер, специфика служебного общения со всеми группами населения. Все эти особенности требуют от работников ОВД высокого уровня моральности, ответственности, способности прогнозировать последствия своих решений, социальной и личностной зрелости, эмоциональной стабильности, работоспособности, устойчивости к стрессам, уважительного отношения к людям [6]. В этом контексте проблема становления и развития гармоничной личности

будущего правоохранителя, в том числе его личностной зрелости, является очень актуальной.

В проведенном нами исследовании особенностей личностной зрелости приняло участие 50 курсантов первого курса (31 юноша и 19 девушек) и 50 курсантов четвертого курса (35 юношей и 15 девушек) факультета следствия Национальной академии внутренних дел. Это были молодые люди в возрасте от 19 до 23 лет. Исследование проводилось с помощью теста-опросника личностной зрелости Ю.З. Гильбуха [2].

Результаты исследования показали, что 64 % курсантов первого курса имеют удовлетворительный уровень личностной зрелости. Высокий уровень личностной зрелости диагностируется у 28 % курсантов-первокурсников. И очень высокий и низкий уровни регистрируются в этой группе по 4 % каждый. Что касается курсантов четвертого курса, то высокий и удовлетворительный уровни личностной зрелости диагностируются в одинаковом процентном соотношении: по 40 %. Очень высокий уровень проявляют 10 курсантов четвертого курса (20 %). И низкий уровень среди курсантов выпускного курса не диагностируется (0 %). То есть лиц с очень высоким и высоким уровнями личностной зрелости становится на четвертом курсе больше, чем среди первокурсников, причем с очень высоким – достоверно больше (4 % и 20 %; $p < 0,05$), а с удовлетворительным и низким уровнями личностной зрелости – меньше (однако без достоверных различий).

При исследовании компонентов личностной зрелости было установлено, что если у первокурсников средний балл по шкале «мотивация достижений» составил $10,7 \pm 2,9$ балла, то у курсантов четвертого курса данный показатель стал достоверно выше ($14,9 \pm 3,5$; $p < 0,05$). Уровень отношения к своему «Я» практически не изменился у четверокурсников по сравнению с первокурсниками ($26,2 \pm 4,8$ и $24,7 \pm 5,9$ соответственно), что в целом отражает удовлетворительный уровень самооценки. Средние баллы по шкале «чувство гражданского долга» стали достоверно выше у четверокурсников ($4,2 \pm 1,1$; $7,8 \pm 2,3$; $p < 0,05$). Жизненная установка курсантов четвертого курса, отражающая понимание относительности всего в мире, преобладание интеллекта над эмоциями, эмоциональную уравновешенность, характеризуется достоверно более высокими средними баллами по сравнению с первокурсниками ($18,2 \pm 5,1$ и $24,6 \pm 6,4$; $p < 0,05$). Что касается способности к психологической близости с другим человеком, то по данной шкале достоверных различий между исследуемыми группами

не виявлено ($7,1 \pm 4,2$ у первокурсників і $7,8 \pm 5,0$ – у четверокурсників).

Слідуеть відзначити, що дані про особливості особистісної зрілості курсантів отримані в процесі природного ходу їх професійно-навчальної та службової діяльності, проходять в умовах нормативної регуляції в межах специфіки навчання в вузах МВС України, без додаткових психолого-педагогічних, тренінгових впливів.

Таким чином, проведене дослідження особливостей особистісної зрілості курсантів (майбутніх співробітників ОВД) показало, що відзначається позитивна динаміка розвитку особистісної зрілості від першого курсу до четвертого: збільшується кількість курсантів з дуже високими та високими рівнями зрілості і зменшується – з задовільними та низкими рівнями. Така динаміка здійснюється переважно за рахунок зростання мотивації досягнення курсантів, розвитку почуття громадянської відповідальності та життєвої установки, емоційної стійкості курсантів. Не зазнають суттєвих змін рівень ставлення до свого «Я» та здатність до психологічної близькості з іншою людиною. Перспективним, на нашу думку, є цільове формування різних параметрів особистісної зрілості курсантів з використанням психологічних технологій в межах їх професійно-психологічної підготовки.

Література

1. *Бодалев А.А.* Вершина в розвитку дорослого чоловіка: характеристики та умови досягнення, – М.: Флінта-Наука, 1998. – 168 с.
2. Тест-опитувальник особистісної зрілості / ред. Ю.З. Гільбух. – Київ: Психодіагностика і диференційоване навчання, 1994. – 23 с.
3. *Маркова С.В.* Розвиток особистісної зрілості педагога дитячого дому в професійній діяльності: автореф. дис. ... канд. психол. наук. – М., 2012. – 28 с.
4. *Портнова А.Г.* Особистісна зрілість: підходи до визначення // Сибірський психологічний журнал. – 2008. – № 27. – С. 37–41.
5. *Потапчук Л.В.* Психологічні особливості становлення особистісної зрілості старшокласників: автореф. дис. ... канд. психол. наук. – Київ, 2001. – 18 с.
6. Професійно-психологічна підготовка працівників слідчих підрозділів: навч. посіб. / [І.В.Жданова, П.В. Макаренко, Н.Е. Мілорадова та ін.]; за заг. ред. І.В. Жданової; МВС України, Харк. нац. ун-т внутр. справ. – Харків: ХНУВС, 2013. – 531 с.
7. Психологія здоров'я: [учеб. для вузів]; под ред. Г.С. Никифорова. – СПб.: Пітер, 2006. – 607 с.

8. *Реан А.А.* Личностная зрелость и социальная практика // Теоретические и прикладные вопросы психологии; под общ. ред. А.А. Крылова. – Ч. 1. – СПб., 1995. – С. 34–40.
9. *Русалов В.М.* Психологическая зрелость: единая и множественная характеристика? // Психол. журн. – 2006. – Т. 27. – № 5. – С. 83–97.
10. *Штена О.С.* Особистісна зрілість: Модель. Опитувальник. Тренінг: монографія. – Львів: Видавничий центр ЛНУ імені Івана Франка, 2008. – 232 с.

ПРОФЕССИОНАЛИЗАЦИЯ ЛИЧНОСТИ СПЕЦИАЛИСТА

Л.В. Лонская

Омская государственная медицинская академия

(г. Омск, Россия)

В современном стремительно развивающемся обществе все больше возрастает потребность в профессионально компетентных специалистах, способных продуктивно выполнять определенные трудовые функции, теоретически и практически готовых к осуществлению деятельности и владеющих современными средствами решения профессиональных задач. К проблеме профессионального становления личности, развития и стимулирования различных вариантов профессионального роста направлено пристальное внимание широкого круга исследователей и практиков. Обращают на себя внимание психологические исследования, посвященные вопросам формирования личности, этапам её профессионализации [1; 2; 4; 6].

Процесс профессионализации является предметом постоянного исследовательского интереса ученых и практиков в связи с его высокой социальной значимостью.

Анализ подходов к изучению проблемы профессионализации позволяет выделить два аспекта ее рассмотрения: социально-экономический и психолого-педагогический. Первый изучает движение и формирование трудовых ресурсов, экономический и производственный потенциал, специфику рынков занятости и рабочей силы. Второй рассматривает профессионализацию как процесс, являющийся двусторонним. С одной стороны, это процесс вхождения человека в профессиональную среду, усвоение им профессионального опыта, овладение стандартами и ценностями профессионального сообщества; с другой – это процесс активной реализации себя, непрерывного профессионального саморазвития, самосовершенствования.

В рамках психолого-педагогического аспекта проблеме профессионализации в современной науке посвящено достаточно много исследований, которые определяют сущность и характеристики данного процесса (В.А. Бодров, Н.С. Глуханюк, Д.А. Григорьев, Е.В. Дьяченко, А.И. Каптерев, А.К. Маркова, В.А. Машин, Ю.П. Поваренков, В.Д. Шадриков и др.).

Профессионализация в работах исследователей, изучающих эту проблему, трактуется как процесс:

- целостного, непрерывного становления личности специалиста и профессионала (А.К. Маркова, Ю.П. Поваренков и др.);
- овладения определёнными знаниями, умениями и навыками, развития профессионально важных качеств, усвоения общественной деятельности (А.В. Карпов, Е.А. Климов, В.Д. Шадриков и др.);
- становления субъекта деятельности под влиянием познания, общения и труда и их разнообразных конвергенций (Б.Г. Ананьев, Л.А. Головей и др.);
- проектирования и организации профессионального развития и достижения его вершин (Г.В. Акопов, А.А. Деркач, А.К. Маркова и др.).

Наряду с этим многие авторы (Н.Г. Алексеев, И.С. Павлов, В.К. Рябцев и др.) в качестве основных характеристик профессионализации называют: самоопределение, целеполагание, рефлексивные способности.

Н.С. Глуханюк в качестве основного механизма процесса профессионализации обозначает проектирование человеком собственной деятельности и себя как профессионала, а психологическим обеспечением функционирования данного механизма определяет субъектность, которую в широком смысле рассматривает как свойство самодетерминации человеком своего бытия в мире [2].

Процесс профессионализации в отечественной психолого-педагогической науке также исследуется в связи с онтогенетическим развитием человека, его личностными качествами, местом и ролью способностей и интересов, формированием субъекта труда, проблемой жизненного пути, выявлением требований, предъявляемых профессией к человеку, становлением профессионального сознания и самосознания.

Содержательный аспект профессионализации тесно связан с динамическим, который описывает стадийность процесса, его протяженность и место в системе координат жизненного пути. На динамику развития профессионально важных качеств человека при овладении профессией указывают Р.В. Шрейдер, В.А. Бодров, Н.П. Аниси-

мова, Ю.П. Поваренков. Авторы вводят в научный оборот такие лексические группы, как «стадии профессионализации», «критерии профессионализации», «уровни» и «этапы». Стадии профессионализации и профессионального развития (становления) идентичны. В процессе профессионализации личности выделяются разные этапы. В связи с этим встает вопрос о критериях выделения стадий в непрерывном процессе профессионального становления.

Т.В. Кудрявцев, один из первых отечественных психологов, глубоко исследовавших проблему профессионального становления личности, в качестве критериев выделения стадий избрал отношение личности к профессии и уровень выполнения деятельности. Он выделил четыре стадии:

1. Возникновение и формирование профессиональных намерений.
2. Профессиональное обучение и подготовку к профессиональной деятельности.
3. Вхождение в профессию, активное ее освоение и нахождение себя в производственном коллективе.
4. Полную реализацию личности в профессиональном труде [3].

В современной исследовательской литературе представлено мнение, согласно которому основной целью профессионального становления должно быть обеспечение соответствия индивидуальных качеств личности общественным требованиям, предъявляемых к профессии. В основе этой идеи лежит сформулированное Т. Парсонсом положение о том, что результат профессиональной деятельности (ее успешность и удовлетворенность ею) зависит от степени соответствия индивидуальных качеств с требованиями к профессии [7]. Это положение в рамках различных теорий толковалось как соответствие направленности личности объективным характеристикам профессии; индивидуальных особенностей личности типам профессий; стремлений личности объективным условиям профессиональной деятельности; личных профессиональных мотивов социальным требованиям к профессии; типа личности типу профессиональной среды; профессиональных альтернатив ожидаемому успеху и т. д.

Динамику деятельности в процессе профессионального становления исследовала Н.С. Глуханюк. По мнению автора, на этапе освоения профессии в качестве движущих сил выступают одни противоречия, на этапе профессионализации – другие.

На стадии оптации профессиональная деятельность, которую выбирает оптант, отражается не всегда адекватным представлением о ее социальной значимости, способах профессиональной подготовки,

области распространения, условиях труда, материальных благ. О содержании профессиональной деятельности у оптанта представленные, как правило, достаточно поверхностные.

Развитие деятельности на втором этапе – профессиональной подготовки – происходит от учебно-познавательной к учебно-профессиональной и от нее к реальной профессиональной деятельности. Существующая система профессиональной подготовки имеет своей целью формирование учебно-познавательной деятельности: ее мотивации, способов приобретения и контроля знаний, умений, навыков.

На третьей стадии (адаптации) идет активное освоение деятельности через овладение исполнительской частью нормативно одобряемой профессиональной деятельности. Выполнение профессиональных функций приводит к формированию умений и навыков. Развитие деятельности на этом этапе связано с уровнем умений.

Четвертая стадия (профессионализации) характеризуется образованием блоков интегративных элементов деятельности, так называемых модулей деятельности, которые формируются по мере совершенствования исполнительской части в процессе ее освоения. Образование таких крупных блоков приводит к выработке наиболее стабильного стиля выполнения деятельности. Стабилизацией нормативно одобряемой деятельности, как правило, заканчивается становление профессиональной деятельности.

Дальнейшее ее развитие на пятой стадии становления должно привести к новому качественному уровню выполнения деятельности – творческому. Особенностью этого уровня являются мобильность деятельности при сформированности ее структурных и функциональных элементов, поиск нового инструментария, его освоение и совершенствование, развитие исследовательского компонента деятельности [2].

В общественном сознании понятие «профессионализация» эксплицируется как процесс овладения профессией, становления профессионала. Зачастую оно выступает как синоним понятий «профессиональное развитие», «профессиональное становление» наиболее часто встречающиеся в зарубежной литературе, и авторы, вероятно, подразумевают очевидность соотношения «термин – явление», не определяют их специфические особенности. Таким образом, динамика отношений человека и профессии в контексте его жизненного пути и социального окружения обозначается рассматриваемыми терминами без их уточнения.

Профессионализация оказывает разноплановое и разноуровневое воздействие на социокультурную динамику общества. Профес-

сиональная самореализация личности происходит в ходе активной трудовой деятельности, где фактор выбора профессии и «жизни в профессии» приобретает особое значение как определяющий интересы, жизненные ориентации и образ жизни человека. Профессионализация российского общества на современном этапе его развития приводит к возрастанию роли профессионализма личности как важнейшего критерия социальной стратификации, фактора социальной мобильности и социокультурной динамики.

Литература

1. *Братусь Б.С.* К проблеме развития личности в зрелом возрасте // Вести. Моск. ун-та. Сер. 14, Психология. – 1980. – № 2. – С. 3–11.
2. *Глуханюк Н.С.* Психология профессионализации педагога. – Екатеринбург, 2005.
3. *Кудрявцев Т.В.* Психолого-педагогические проблемы высшей школы // Вопр. психологии. – 1981. – № 2 – С. 20–30.
4. *Маркова А.К.* Психология профессионализма. – М., 1996. – 306 с.
5. *Митина Л.М.* Личностное и профессиональное развитие человека в новых социально-экономических условиях // Вопросы психологии. – 1997. – № 4. – С. 28–38.
6. *Зеер Э.Ф.* Психология профессионального образования. – М., 2003. – 480 с.
7. *Parsons T.* Social system and the evolution of action theory. – N.Y.; L., 1977.

ЗНАЧЕНИЯ ПОНЯТИЯ «ПРОФЕССИОНАЛЬНАЯ ИДЕНТИЧНОСТЬ» В ЗАПАДНОЙ ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ НАУКЕ

С.А. Лукомская

*Институт психологии им. Г.С. Костюка
Национальной академии педагогических наук Украины
(г. Киев, Украина)*

В современных научных исследованиях профессиональная идентичность выделяется как основной компонент профессионального развития личности и основная характеристика субъекта труда. По мнению Ю.П. Поваренкова, появление этого понятия стало возможным благодаря его дифференциации от таких конструктов, как профессиональная Я-концепция, профессиональные установки и убеждения [3].

Косвенное подтверждение возможности выделения профессиональной идентичности как самостоятельного понятия мы находим

в работах А. Ватермана, согласно которому профессионализация является одной из наиболее значимых сфер в формировании идентичности в процессе жизнедеятельности человека.

При этом следует акцентировать внимание на многоаспектности и неоднозначности понятия «профессиональная идентичность», которое обрело множество смыслов в связи с существованием различных теоретических парадигм его интерпретаций, а также отсутствия прямого аналога в англоязычной психологической литературе, в частности это понятие нередко обозначается такими терминами как *work-related identity*, *occupational identity*, *professional identity*, *organizational identity*, *vocational identity*. Проанализировав особенности их использования в разных контекстах, делаем заключение о том, что каждый из них обозначает отдельный аспект профессиональной идентичности. По мнению D.D. Armishaw, все выше перечисленные понятия являются формами трудовой идентичности (*work identity*) и только конкретизируют отдельные ее стороны, в частности в организационной психологии или в трудотерапии [6].

Рассматривая зарубежные подходы к профессиональной идентичности Н.Л. Иванова говорит о существовании двух основных контекстов ее исследования: первый направлен на изучение профессионального развития и личностного самосовершенствования, второй – на социальные аспекты становления профессионала [1].

Во многих американских прикладных исследованиях используется понятие *professional identity*, характеризующее идентичность, сформированную в процессе трудовой деятельности, и охватывающее профессиональную компетентность, этику, развитие, специализацию, самовосприятие и ролевое поведение (McKenzie & Monk, 1997; Winslade, Monk & Drewery, 1996; Winslade, Crocket, Monk & Drewery, 2000). J. Winslade анализируя профессиональную идентичность в русле нарративного подхода, ограничивает ее ценностями, умениями и навыками, приобретенными человеком в процессе трудовой деятельности [8].

В работах R. McElhinney, M.G. Pratt, K.W. Rockmann и J.B. Kaufmann утверждается, что профессиональная идентичность формируется в процессе принятия профессиональной роли, которое происходит на этапе обучения в высших учебных заведениях, на специальных курсах и тренингах. В нарративном или постструктуралистском направлении научных исследований, популярном в современной зарубежной философии, психологии и социологии, предполагается, что формирование профессиональной идентичности (*professional identity*) происходит только в процессе командного взаимодействия

специалистов различных направлений, когда путем сопоставления и сравнения множественных взглядов на причины появления проблемы и варианты ее решения формируется собственное профессиональное мышление конкретного специалиста [7]. Таким образом, понятие professional identity употребляется в непосредственной связи с понятием профессионального мышления как основной характеристики профессиональной идентичности (J. Winslade, J. Shotter, K. Gergen). Следует отметить, что проблема профессионального мышления в контексте профессиональной идентичности популярна и в исследованиях российских ученых (И.М. Поливода, Т.А. Ваулина, М.М. Кашапов). В частности, И.М. Поливода полагает, что в условиях информационного общества профессионализация и профессиональное мышление формируются в контексте сложной, быстроизменяющейся технологической среды, что обязывает человека постоянно находится в информационном поиске, быстро приспосабливаться к новым реалиям и уметь решать профессиональные задачи путем сопоставления разных мнений, взглядов и источников информации [4]. Таким образом, профессиональная идентичность – professional identity – в основном рассматривается в контексте профессионального обучения, приобретения знаний, умений и навыков, необходимых для исполнения определенной трудовой деятельности, в процессе которой формируется профессиональное мышление конкретного специалиста.

Профессиональная идентичность (work-related identity), по мнению Hall & Schneider, является внеорганизационной структурой и формируется у личности независимо от места ее трудовой деятельности. Современными эмпирическими исследованиями доказано, что специалисты организаций идентифицируют себя с множественными профессиональными целями, в частности считают себя представителями значительно большей по объему профессиональной группы, чем та, что сложилась в конкретной организации (J.M. Dukerich, B.R. Golden, S.M. Shortell). Нужно отметить, что в зарубежной психологии формирование профессиональной идентичности связано со спецификой организаций, в которых работают специалисты, в частности, когда профессиональная группа составляет большинство сотрудников, формируется один тип профессиональной идентичности (например, врачи в больницах), в то время как когда специалисты являются меньшинством в организации (например, электрик в больнице) – идентичность их существенно отличается (J.E. Wallace).

Исследуя профессиональную идентичность – work-related identity – Th. M. Welbourne разработала методику ее измерения (The

Role-Based Identity Scale), основанную на положениях утилитарной теории идентичности (Welbourne, Johnson, & Erez, 1998), согласно которой человек может исполнять пять профессиональных ролей, которые и определяют ее идентичность. Так, успешность исполнения трудовой роли определяется соответствием результатов труда описанию особенностей и требований к данной профессии; карьерная роль является следствием стремлений специалиста построить успешную карьеру в конкретной организации; роль инноватора характеризует творческую составляющую профессиональной идентичности, умение использовать нестандартные средства для решения профессиональных задач; командная роль определяется умением личности успешно работать в мультидисциплинарной команде, в частности развитыми коммуникативными навыками; организационная роль предполагает умение видеть перспективы не только собственной деятельности, но и организации в целом.

Еще одно понятие, распространенное в англоязычной психологической литературе – *occupational identity* – профессиональная идентичность как социальный конструкт и внутренний психологический процесс осознания личностью себя как субъекта трудовой деятельности. V.B. Skorikov, F.W. Vondracek определяют достигаемую динамическую профессиональную идентичность (*occupational identity*) как наиболее эффективный статус профессиональной идентичности, сохраняющейся у человека на протяжении жизни и позволяющей ему эффективно функционировать в трудовой деятельности, в отличие от статической профессиональной идентичности, не способствующей самореализации личности и приводящей к ее профессиональной стагнации. При этом ранее принятое утверждение о том, что стабильность труда обеспечивает стабильность личности в целом, сегодня является устаревшим. A. Brown предложил динамическую модель формирования профессиональной идентичности, охватывающую процесс обучения, включая профессиональное осознание значения достижений и самореализации в профессиональной деятельности, постоянное профессиональное развитие в процессе непосредственного взаимодействия с другими людьми.

Организационная идентичность – *organizational identity* – понятие, характеризующее когнитивный образ индивида как члена организации [5]. Это коллективно сформированная структура, где члены организации определяют цели своей деятельности и степень идентификации с ними (M.G. Pratt). В контексте организации идентичность рассматривается как принятие сотрудником своей принадлежности компании и

удовлетворенность ею в результате понимания, интерпретации организационных ценностей и соотнесения с собственной ценностно-смысловой иерархией. Сильная организационная профессиональная идентичность возникает при условии, что сотрудники воспринимают ценности и взгляды работодателей как свои собственные, но не просто принимают их, а сознательно разделяют и понимают значимость для профессиональной деятельности [7].

Близкой по значению к организационной идентичности является идентичность корпоративная (*corporate identity*) – это ощущение принадлежности к компании, где работает человек, наличие ценностного отношения к собственному труду и эмоционального отношения к значимому профессиональному сообществу. Формирование корпоративной идентичности становится возможным лишь на основе упрочения корпоративной культуры самой организации [2].

Профессиональная идентичность – *vocational identity*, или готовность к трудовой деятельности, – обозначает желание человека осваивать профессию и использовать ее для самореализации и саморазвития (Dik & Duffy, 2009; Elangovan, Pinder, & McLean, 2010). Согласно структурной модели К. Hausser (1995) личностная идентичность состоит из трех измерений: Я-концепции, самооценки и локуса контроля. При этом, по мнению К. Hausser, наиболее важными для анализа профессиональной идентичности являются локус контроля и такие составляющие Я-концепции, как биографическая целостность и экологическая стабильность (однотипность поведения человека в различных социальных контекстах). Наиболее идеальной формой *vocational identity* является *craft identity* (профессиональное мастерство). D.D. Armishaw предлагает отличать центрированность на процессе трудовой деятельности, качественном исполнении профессиональных обязанностей и центрированность на результатах трудовой деятельности, желании улучшить собственные трудовые достижения, создать качественно новый, улучшенный продукт труда [6].

В современной зарубежной психологии предпринимаются попытки объединить все виды профессиональной идентичности, в частности разработав единую универсальную классификацию, основанную на положении об успешности профессиональной деятельности человека как важной составляющей его жизнедеятельности.

В частности, J.E. Dutton, L.M. Roberts, J. Bednar утверждают, что позитивная профессиональная идентичность является источником развития всех остальных сфер функционирования личности и выделяют ее разновидности: прогрессивную, адаптивную, сбалансиро-

ванную и комплементарную профессиональную идентичности [5]. Прогрессивная идентичность проявляется в случае, когда человек постепенно совершенствует свою профессиональную деятельность, развивается и строит успешную карьеру; адаптивная – возникает при условии приспособления человека к требованиям профессиональной деятельности, отсутствия сильной мотивации и ориентации на профессиональные достижения; сбалансированная идентичность характеризует человека, который смог совместить коллективную и личностную идентичность, не ощущает ролевых конфликтов и сосредоточен на эффективном функционировании в разных сферах (не только профессиональной); комплементарная профессиональная идентичность свойственна людям, которые отдают предпочтение другой, непрофессиональной, сфере жизнедеятельности, при этом выполнение профессиональных обязанностей воспринимается ими как необходимость, впрочем конфликт между выполнением разных социальных ролей у них отсутствует в противном случае имеет место негативная профессиональная идентичность.

Таким образом, в определении понятия профессиональной идентичности существуют немало противоречий, в частности связанных из его мультидисциплинарностью и разными подходами в отечественной и зарубежной психологии. Наличие многочисленных эмпирических исследований свидетельствует об актуальности и многогранности данного понятия, а теоретические обобщения в дальнейшем будут способствовать созданию комплексной модели формирования профессиональной идентичности специалистов различных видов деятельности.

Литература

1. *Иванова Н.Л., Конева Е.В.* Социальная идентичность и профессиональный опыт личности. – Ярославль: МАПН – ЯрГУ, 2003. – 300 с.
2. *Крылов А.Н.* Корпоративная идентичность для менеджеров и маркетологов. – 2-е изд. – М.: Икар, 2004. – 226 с.
3. *Поваренков Ю.П.* Психологическое содержание профессиональной идентичности // Сибирский психологический журнал. – 2006. – № 24. – С. 53–58.
4. *Поливода И.М.* Профессиональное мышление специалиста информационного общества // Фундаментальные исследования. – 2005. – № 7. – С. 73–74.
5. *Albert S., Ashforth B., Dutton J.* Organizational Identity and Identification: Charting New Waters and Building New Bridges // Academy of Management Review. – 2000. – Vol. 1, № 25. – P. 13–18.
6. *Armishaw D.D.* Vocational Identity: It's about Working at Becoming // College Quarterly. – 2007. – Vol. 10, № 2. – P. 320–322.

7. Pratt M.G., Rockmann K.W., Kaufmann J.B. Constructing Professional Identity: The Role of Work and Identity Learning Cycles in the Customization of Identity among Medical Residents // The Academy of Management Journal. – Vol. 49, № 2 (Apr., 2006). – P. 235–262.
8. Winslade J. The storying of professional development // Winslade J., Crockett K., Monk G., Drewery W. Preparing Counsellors and Therapists: Creating constructivist and developmental programs. – In G. McAuliffe & K. Eriksen (eds), 2000. – P. 99–113.

ОСОБЕННОСТИ ИЗУЧЕНИЯ ВРЕМЕННОЙ ПЕРСПЕКТИВЫ КАК ХАРАКТЕРИСТИКИ ЛИЧНОСТНОГО ВЫБОРА

Е.А. Магазева

*Омская государственная медицинская академия
(г. Омск, Россия)*

Проблема личностного выбора, его сущности и способов осуществления постоянно находится в центре внимания психологов различных школ и направлений. В условиях современного общества востребованной становится личность, способная своевременно выбирать цели и жизненные направления, соответствующие ее возможностям, прогнозировать будущие события и строить индивидуальную жизненную стратегию. Готовность к личностному выбору предполагает умение осознавать и разрешать противоречия между разнообразными альтернативами и принимать персональную ответственность за реализацию выбранной альтернативы.

На основании анализа и обобщения исследований по проблеме личностного выбора мы пришли к выводу, что неопределенность и субъективная значимость ситуации выбора являются начальными условиями возникновения активности личности, направленной на преобразование этой ситуации. В качестве причин, провоцирующих состояние неопределенности у личности в данной ситуации, могут выступать:

- 1) большое количество разнообразных альтернатив;
- 2) недостаточность, неполнота или фрагментарность информации у субъекта об альтернативах;
- 3) неструктурированность представлений субъекта об альтернативах;
- 4) существование противоречий между действительным и желаемым – потребностями субъекта и возможностями реализовать их в реальных жизненных обстоятельствах.

Некоторые авторы полагают, что акт выбора является обычным мыслительным процессом, интеллектуальной стратегией в неопределенной ситуации. Для разрешения ситуации осуществляются разработка целей, построение мыслительной модели, сбор информации, прогноз, экстраполяция и планирование действий [2; 3]. Другие исследователи полагают, что для преобразования ситуации выбора у субъекта создается некоторое представление о проблеме, возникает некоторое «предвосхищение» как опережающее отражение, включающее установку, цель, гипотезу, прогноз и образ будущего [1].

Х. Хекхаузен считает, что в ситуации выбора руководство действием принимает на себя ментальная репрезентация принятия целевой интенции. При этом цель может быть репрезентирована на различных уровнях: на уровне конкретной деятельности, результатов деятельности или последствий этих результатов [8].

Обобщая вышеперечисленные точки зрения, необходимо отметить, что выбор характеризуется исходя из различных оснований. В качестве таких оснований могут выступать: поставленная субъектом цель и определенная мыслительная модель как представление будущего результата и способов его достижения. Личностный выбор в сознании человека представляется как своего рода поведенческий план или проект и именно поэтому в качестве важной его характеристики необходимо учитывать временную перспективу личности.

Важно отметить, что в ситуации личностного выбора человек может изменять уровень неопределенности ситуации выбора по шкале времени, т. е. осуществлять прогноз действий во временной перспективе.

Понятие временной перспективы рассматривалось в теории К. Левина, который определял ее как существующую в настоящий момент целостность видения личностью своего психологического будущего и прошлого [5]. Именно категория временной перспективы включает в себя рассмотрение личности во временном континууме, и чем более обширными и уходящими в отдаленное будущее целями живет человек, тем более интегрированы его личностные свойства. Совершая личностный выбор, человек должен осознавать ближние и дальние цели, имеющие для него жизненный смысл, экстраполировать свои потребности, возможности и наличные качества на предполагаемые, ожидающие его ситуации. Временная перспектива как система темпорально организованных объектов, представляющих значимость для личности, формирует так называемый горизонт возможностей, определяющий широту и глубину смыслового пространства личностного выбора.

По мнению Ж. Нюттена, в реальной жизненной ситуации мотивационное поле субъекта представляет собой иерархическую структуру со множеством объектов, виртуально присутствующих в его перспективе будущего. При определении временной перспективы учитывается субъективное видение индивида и организация последовательности объектов. С точки зрения субъекта временная перспектива – это темпоральная зона, которую он виртуально имеет в виду, думая об объектах и осознаваемых детерминантах своего поведения. Он выделяет такие характеристики временной перспективы, как протяженность, глубина, насыщенность, степень структурированности и уровень реалистичности [7].

Следовательно, чтобы понять, как человек осуществляет личностный выбор, необходимо обратиться к характеристикам его временной перспективы.

При изучении содержательных особенностей личностного выбора мы должны учитывать, что неопределенность ситуации и необходимость ее преобразования в сторону большей определенности и однозначности инициируют процесс «конструирования» либо определения субъектом возможных альтернатив и выработку критериев оценки альтернатив [6]. И поскольку личностный выбор – это значимый жизненный выбор субъекта, определение возможных вариантов связано с тем, насколько содержательна его временная перспектива. Затем на основе критериев субъект отбирает наиболее подходящую альтернативу и конкретизирует ее в качестве будущей цели. Таким образом, особенности преобразования субъектом неопределенной значимой ситуации выражаются в индивидуальной стратегии, в которой определяются способы, средства достижения ближних и дальних целей, оцениваются последствия, прогнозируются результаты.

В момент осуществления личностного выбора индивидуальная стратегия выстраивается в мысленном плане, на уровне конструирования возможных вариантов будущего. Поэтому для изучения способов осуществления личностного выбора мы выделили операциональные характеристики, с помощью которых можно зафиксировать особенности индивидуальной стратегии субъекта: описание последовательности действий по достижению цели, способов достижения и способов преодоления препятствий, учет последствий достижения цели, ожидание поддержки других людей, оценку доступности цели, описание преимуществ выбора, количество ближних и дальних задач.

Изучение временной перспективы личности, осуществляющей личностный выбор, возможно с помощью методики мотивационной

индукции Ж. Нюттена. Данная методика предполагает двухэтапную процедуру измерения: на первом этапе выявляется набор объектов, интересующих или мотивирующих субъекта, затем выявленные объекты располагаются по темпоральной шкале, чтобы измерить особенности временной перспективы субъекта.

Фиксация характеристик личностного выбора испытуемых на основании методики МИМ проводилась с помощью контент-анализа. В качестве категорий выступили операционализированные характеристики личностного выбора. Единицы анализа, по которым оценивались описания испытуемых, были заданы стандартной процедурой обработки методики.

Позитивные и негативные мотивационные объекты, перечисляемые испытуемыми, расположены в психологическом времени. Временное кодирование в данной методике основывается на «нормальной», «средней» темпоральной локализации данного объекта в той социальной группе, к которой принадлежит испытуемый.

Темпоральная шкала, на которой располагаются мотивационные объекты, разделена на две части. Первая часть предназначена для достаточно близкого будущего и шкалируется в календарных единицах: в настоящий момент, в течение дня, недели, месяца, двух или трех месяцев, одного года, одного или двух лет. Анализируемые периоды социальной жизни: возраст до начала обучения в школе (0–6 лет); обучение в начальной школе (6–10 лет); обучение в средней и старшей школе (11–17 лет); период послешкольного образования, включая профессиональное образование (18–23 года); переходный период, когда человек приступает к работе или создает собственную семью (18–25 лет); первая половина профессиональной карьеры или взрослой жизни (25–45 лет); вторая половина профессиональной карьеры до возраста ухода на пенсию (45–65 лет); старость (с 65 лет). Также анализируются случаи, когда обращение к оставшемуся периоду жизни неопределенно и не слишком выражено, как и показатели «открытого настоящего», когда мотивационный объект является модальностью, качеством или способностью, которыми субъект хотел бы обладать не только на данный момент, но и в более или менее отдаленном будущем. По перечисленным показателям выполнялся профиль перспективы будущего испытуемого при совершении личностного выбора.

Надежность результатов контент-анализа обеспечивалась тем, что в оценке ответов испытуемых по методу мотивационной индукции Ж. Нюттена принимали участие два эксперта-психолога. Коди-

ровка ответов экспертами проводилась независимо друг от друга. Надежность кодирования измерялась путем вычисления относительного числа кодировок, совпадающих в обоих анализах.

При анализе временной перспективы испытуемых нами было выявлено ограничение данной методики, которое заключалось в том, что испытуемые практически не использовали темпоральные объекты, относящиеся к их прошлому. Хотя Ж. Нюттен при обосновании своей методики неоднократно подчеркивал, что временная перспектива субъекта образована как объектами его настоящего и будущего, так и объектами его прошлого. Прошлые и будущие события влияют на поведение в той степени, в которой они актуально представлены на когнитивном уровне поведенческого функционирования [7].

Для того чтобы преодолеть данное ограничение, мы обратились к теории Дж. Келли, изучающего систему конструктов личности, с помощью которых она объясняет и интерпретирует все происходящее с ней в жизни [4]. Основной метод его теории – техника репертуарных решеток, – на наш взгляд, способна преодолеть ограничение методики Ж. Нюттена и поможет нам обратиться к прошлому испытуемого, к тем жизненным ситуациям, которые формировали его опыт и, в силу этого, влияющим на то, какой он выбор сделает.

Мы предлагали испытуемым зафиксировать 15 ситуаций своей жизни, касающихся прошлого, настоящего и будущего. Причем среди них было необходимо обозначить не менее трех ситуаций выбора. Также испытуемым предлагалось сравнить по три ситуации, выделяя две подобные и одну отличную ситуацию и описывая их различными конструктами. Затем анализировались конструкты, которые использовались испытуемыми при сравнении обычных ситуаций выбора с различными значимыми ситуациями его жизнедеятельности.

Использование этой методики действительно позволило преодолеть ограничение методики Ж. Нюттена, поскольку сравнение ситуации выбора с прошлыми ситуациями позволило обратиться к предшествующему опыту личности и дало наиболее полное представление о ее временной перспективе.

Литература

1. *Акофф Р.* Искусство решения проблем: пер. с англ. – М.: Мир, 1982. – 224 с.
2. *Дернер Д.* Логика неудачи. – М.: Смысл, 1997. – 243 с.
3. *Корнилова Т.В.* Методологические проблемы психологии принятия решений // Психол. журн. – 2005. – № 1. – С. 7–16.

4. *Келли Дж.* Психология личности: психология личностных конструктов. СПб.: Речь, 2000. – 249 с.
5. *Левин К.* Динамическая психология. – М.: Смысл, 2001. – 572 с.
6. *Леонтьев Д.А., Пилипко Н.В.* Выбор как деятельность: личностные детерминанты и возможности формирования // Вопросы психологии. – 1995. – № 1. – С. 97–110.
7. *Нюттен Ж.* Мотивация, действия и перспектива будущего. – М.: Смысл, 2004. – 607 с.
8. *Хекхаузен Х.* Мотивация и деятельность. – СПб.: Питер, 2003. – 864 с.

К ПРОБЛЕМЕ ПОНЯТИЯ «ИДЕНТИЧНОСТЬ» В ПСИХОЛОГИИ

Т.В. Малютина

*Омская государственная медицинская академия
(г. Омск, Россия)*

Проблема идентичности – это величайший и единственный вопрос, который может быть понят о человеческом существовании. Это всегда было секретом... и только в наше время мы приближаемся к эксплицитному осознанию этого.

Х. Гантрип

В отечественной литературе анализ зарубежных теорий идентичности проведен на достаточно высоком методическом уровне [1; 6]. Категория идентичности активно разрабатывалась и продолжает разрабатываться в современной зарубежной и отечественной психологии различных теоретических направлений.

Анализируя работы Э. Эриксона, с именем которого традиционно связывают появление термина «идентичность» в психологии, можно отметить, что идентичность Э. Эриксон рассматривает как сложное, многоуровневое личностное образование, имеющее определенную структуру. Это связано с тремя основными уровнями анализа человеческой природы: индивидуальным, личностным и социальным. Таким образом, понятие идентичности соотносимо для Эриксона прежде всего с понятием постоянного, непрекращающегося развития «Я». Можно отметить, что Э. Эриксон в своих работах ограничился теоретическим анализом проблемы и понятия идентичности и не прибегал для этих целей к экспериментальным исследованиям. По мнению ряда исследователей (Н.В. Антонова, Н.Л. Иванова, Ю.П. Поваренков), ра-

боты Э. Эриксона являются достаточно широкими, метафоричными и слабо поддаются операционализации [1; 4; 7].

Последователями Э. Эриксона была предпринята попытка более четкого и операционального определения идентичности. Дж. Марсиа рассматривает идентичность как «структуру эго – внутреннюю самосоздающуюся, динамическую организацию потребностей, способностей, убеждений и индивидуальной истории». По мнению Ю.П. Поваренкова, для операционализации понятия идентичности Дж. Марсиа предположил, что данная гипотетическая структура проявляется феноменологически через наблюдаемые паттерны «решения проблем». Решение любой, даже незначительной проблемы вносит вклад в достижение идентичности. Модель развития идентичности Дж. Марсиа базируется на аспекте решения проблем [7].

А. Ватерман в своих работах акцентирует внимание на ценностно-волевом аспекте феномена идентичность. Он называет элементами идентичности наличие у человека чёткого самоопределения, включающего выбор целей, ценностей и убеждений, которым человек следует в жизни. Так же можно отметить, что А. Ватерман рассматривает идентичность как с процессуальной, так и содержательной стороны [4].

Бихевиористический (ситуативный) подход также заслуживает внимания и теоретического обзора. Исследование феномена идентичности связывают с именами М. Шерифа, Д. Кемпбелла. М. Шериф первым начал изучать групповое и межгрупповое поведение. В своих исследованиях он рассматривал идентичность как психологический феномен, выступающий следствием осознания человеком своей причастности к какой-либо группе. Д. Кемпбелл продолжил и развил идеи М. Шерифа о природе межгруппового конфликта, что оказало большое влияние на дальнейшие исследования феномена идентичности [1].

В рамках когнитивно-ориентированного подхода, представителями которого являются А. Тэшфел, Дж. Тёрнер, Г. Брейкуэлл, идентичность понимается как когнитивная система, выполняющая роль регуляции поведения в определенных условиях. Ставшая уже классической теория социальной идентичности А. Тэшфела и Дж. Тёрнера воплотила в себе идею о наличии двух аспектов идентичности – личностной и социальной. В теории А. Тэшфела была раскрыта проблема о соотношении и противоречивости групповых и личностных начал в человеке, а личностная и социальная идентичность представлены не как полярные, а скорее как две стороны, каждая из которых не может существовать без другой [1].

В рамках экзистенциально-гуманистического направления главным является представление о личности как о принципиально уникальной, неповторимой, экзистенциальной сущности. Э. Фромм понятие идентичности считает главным критерием при анализе современных особенностей взаимоотношений человека и общества. Автор рассматривает проблему идентичности, анализируя диалектическую взаимосвязь индивидуального и всеобщего в человеческой природе [1].

В теории К. Роджерса идентичность (в данном случае синоним Я-концепции) представляет собой «организованный, согласованный концептуальный гештальт», построенный из перцепций характеристик «я» или «меня» в различных аспектах жизни, а также ценностей, связанных с этими перцепциями [1].

В концепции А. Маслоу указано, что чувство идентичности связано с пиковыми, вершинными переживаниями человека. Именно в такие моменты человек чувствует себя, свою самость, и это именно эмоциональное переживание аутентичности, истинного Я. При этом чувство идентичности имеет спонтанный характер, а не является результатом социального формирования [1].

Фактически до И.С. Кона в советской психологии и философии практически не использовался термин «идентичность», категория идентичности в отечественной психологии имеет истоки в психологических и социальных исследованиях процесса идентификации. В отечественной психологической науке изучение проблемы идентичности взаимосвязано с исследованиями в области психологии самосознания. В отличие от отечественной, в западной психологии оперирование терминами «сознание» и «самосознание» практически отсутствует, в исследованиях чаще используют такие понятия, как «образ Я», «Я-концепция», «идентичность».

Благодаря многолетней работе отечественных психологов, Л.С. Выготского, А.Н. Леонтьева, Б.Г. Ананьева, Л.С. Рубинштейна, Л.И. Божович, А.Г. Спиркина, И.И. Чесноковой, И.С. Кона, П.Р. Чаматы, Е.В. Шороховой, В.В. Столина, В.С. Мухиной, А.В. Петровского, Р.М. Грановской, М.Г. Ярошевского, В.П. Зинченко, А.А. Реана, Т.В. Мироновой и многих других, сложился определенный категориальный аппарат в области изучения проблемы формирования самосознания и его основных компонентов.

Разнообразие теоретических подходов в отечественной психологии обуславливает необходимость проведения анализа данной проблематики. Работы Б.Г. Ананьева, Л.И. Божович, Л.С. Выготского, А.Н. Леонтьева, С.Л. Рубинштейна, П.Р. Чаматы, И.И. Чесноковой,

Е.В. Шороховой раскрывают вопрос о становлении самосознания в контексте более общей проблемы развития личности.

Одним из первых проблема самосознания была рассмотрена Л.С. Выготским. Он понимал самосознание как генетически более высокую форму сознания, как этап развития сознания, который подготовлен развитием речи, произвольных движений и ростом самостоятельности. Также проблему самосознания рассматривал А.Н. Леонтьев, он считал, что в осознании человеком себя как личности надо различать знание о себе и осознание себя.

В своих работах И.И. Чеснокова понимает самосознание как единство трех сторон: познавательной (самопознание), эмоционально-ценностной (самоотношение) и действенно-волевой (саморегуляция). Согласно И.И. Чесноковой, самосознание представляет собой процесс, сущность которого состоит в восприятии личностью многочисленных образов самого себя в различных ситуациях и в соединении этих образов в единое целостное образование – представление, а затем и понятие собственного «Я». В результате этого процесса формируется обобщенный «образ Я».

А.Г. Спиркин понимает самосознание как осознание и оценку человеком своих действий, их результатов, мыслей, чувств, морального облика и интересов, идеалов и мотивов поведения, целостную оценку самого себя и своего места в жизни.

В концепции В.В. Столина самосознание личности определяется как идентичность, которая имеет многогранную структуру и включает в себя выявление индивидом своей социальной целостности, уникальности и смысла своего бытия, формирование и изменение представлений о своем будущем, прошлом и настоящем. В своей концепции В.В. Столин соотносит процессы самосознания с уровнями активности человека как организма, индивида и личности, он выделяет три уровня самосознания: самовыделение и принятие себя в расчёт (в двигательных актах); самосознание индивида, т. е. принятие точки зрения другого на себя, идентификацию с родителями, с ролями, становление самоконтроля; самосознание личности как выявление своей социальной ценности и смысла бытия, формирование представления о своём прошлом, настоящем и будущем [3].

Многие отечественные исследователи, И.С. Кон, В.С. Мерлин, И.И. Чеснокова, В.В. Столин, П.Р. Чамата, Е.В. Шорохова, рассматривая проблему о структуре самосознания, выделили, что самосознание имеет несколько компонентов: моральный и нравственный; осознание себя как субъекта деятельности; осознание и оценку своих психиче-

ских особенностей и свойств; осознание различных отношений; осознание себя во временной связи и в развитии.

На современном этапе исследованию идентичности уделяется большое внимание, в отечественной литературе, проблеме идентичности посвящены работы Н.В. Антоновой, Е.П. Ермолаевой, Н.Л. Ивановой, Ю.П. Поваренкова, Т.Г. Стефаненко, М.В. Заковоротной, Л.Б. Шнайдер [1–4; 7; 8; 9].

По мнению Д.В. Колесова, который соотнес представление об идентичности в логике и психологии, в логике идентичность – это отсутствие различий (полное совпадение черт сравниваемых объектов, процессов, их неотличимость). В психологии идентичность – это единство индивида с какой либо группой, идеей, принципом, делом, имеет место, несмотря на различия, вопреки им [5].

Л.Б. Шнайдер связывает идентичность с самосознанием и определяет ее как «сложный феномен, сложную психическую реальность, включающие символические и рациональные уровни сознания, индивидуальные и коллективные, онтогенетические и филогенетические. Идентичность есть психический компонент самосознания, формирующийся и существующий в мире человека» [9].

Интересный, на наш взгляд, подход интерпретации категории идентичности описан в исследованиях Е.И. Кузьминой. Категорию идентичности она рассматривает, делая акцент на рефлексивно-деятельностную методологию анализа психологии свободы: основу бытия составляет свобода – свобода обнаруживается через выбор – свободный выбор предполагает ответственность – ответственность за свой выбор несет конкретный человек – Я (самосознание: личные интересы, цели) – выбирая, Я осуществляет самоопределение, самоорганизуется, персонализируется – самоопределение в различных ситуациях интегрируется в идентичность [6].

На основе проведенного анализа, особенностей интерпретации понятия «идентичность» представителями как зарубежной, так и отечественной психологии сложились определенные традиции в исследовании данного феномена, можно отметить, что разные теоретические подходы к изучению проблемы идентичности не противоречивы, а скорей всего дополняют друг друга.

Литература

1. *Антонова Н.В.* Проблема личностной идентичности в интерпретации современного психоанализа, интеракционизма и когнитивной психологии // Вопросы психологии. – 1996. – № 1. – С. 131–143.

2. *Ермолаева Е.П.* Преобразующие и идентификационные аспекты психоэволюции // Психол. журн. – 1998. – Т. 19. – № 4. – С. 80–87.
3. *Заковоротная М.В.* Идентичность человека. Социально-философские аспекты: автореф. дис. ... д-ра филос. наук. – Ростов н/Д, 1999. – 200 с.
4. *Иванова Н.Л., Румянцева Т.В.* Социальная идентичность: теория и практика. – М.: Изд-во СГУ, 2009. – С. 13–32.
5. *Колесов Д.В.* Антиномия природы человека и психология различия (К проблеме идентификации и идентичности, идентичности и толерантности) // Мир психологии. – 2004. – № 3. – С. 9–19.
6. *Кузьмина Е.И.* Психология свободы. – М.: МГУ, 1994. – 195 с.
7. *Поваренков Ю.П.* Психологическая характеристика профессиональной идентичности. Кризис идентичности и проблемы становления гражданского общества: сб. науч. тр. – Ярославль: Изд-во ЯГПУ, 2003. – С. 154–163.
8. *Стефаненко Т.Г.* Компоненты этнической идентичности: когнитивный, аффективный, поведенческий // Мир психологии. – 2004. – № 3. – С. 38–43.
9. *Шнайдер Л.Б.* Профессиональная идентичность и память: опыт генетической реконструкции // Мир психологии. – 2001. – № 1. – С. 64–78.
10. *Эрикссон Э.* Идентичность: юность и кризис. – М.: Прогресс, 1996. – 344 с.

ВЛИЯНИЕ ИНТЕРНЕТ-ЗАВИСИМОСТИ НА ФОРМИРОВАНИЕ САМОСОЗНАНИЯ В ЮНОШЕСКОМ ВОЗРАСТЕ

С.В. Митина

*Севастопольский городской гуманитарный университет
(г. Севастополь, Украина)*

Наиболее важным отличительным признаком юношеского возраста являются фундаментальные изменения, происходящие в сфере самосознания, которые имеют кардинальное значение для всего последующего развития и становления молодого человека как личности. Актуальность исследования психологических последствий интернет-зависимости в юношеском возрасте определяется, во-первых, постоянным увеличением числа пользователей Интернета среди молодежи; во-вторых, тем, что чрезмерное пристрастие к Интернету оказывает отрицательное воздействие на психику; в-третьих, отсутствием глубоких исследований в этой области в силу относительной новизны феномена интернет-зависимости, который до настоящего времени в русскоязычной литературе практически не рассматривался. Таким образом, состояние научных исследований и социально-психологические

потребности общества ставят изучение влияния интернет-зависимости на формирование самосознания в юношеском возрасте в ряд актуальных и перспективных тем психологии.

Современные научные исследования указывают на ряд особенностей развития личности интернет-увлечённых юношей и девушек. Исследования Е. Белинской, А. Жичкиной, А.И. Лучинкиной затрагивают проблему формирования новой виртуальной идентичности личности в процессе интернет-социализации, которая может не совпадать с реальной или идеальной идентичностями. Как отмечают авторы, создание «виртуальной личности» не всегда является компенсаторным стремлением преодолеть объективные или субъективные трудности реального общения и взаимодействия. Пользователями старшего подросткового и юношеского возраста «виртуальная личность» чаще всего создается с целью апробирования нового опыта, что может быть объяснено возрастным стремлением к самовыражению, реализуемым через «примерку» на себе разных ролей. При этом, как показывают результаты исследования А.И. Лучинкиной, сформированная виртуальная идентичность может быть как антисоциальной, так и асоциальной или просоциальной [7].

Следует отметить, что участие в виртуальной коммуникации оказывает неоднозначное влияние на становление определенного содержания личной идентичности в юношеском возрасте. Один из примеров подобного влияния виртуальной идентичности на реальную приводится Ш. Теркл. Она описывает, как студент колледжа, который в реальности отличался крайней необщительностью, застенчивостью, неуверенностью в себе, начал играть в одну из сетевых ролевых игр. Вскоре он достиг в игре больших успехов и постепенно понял, что может представлять ценность в глазах других людей, может быть успешным и добиваться своих целей. Он стал более уверенным в себе, более общительным, вследствие чего у него появились друзья и в реальной жизни. То есть существует возможность положительного изменения реальной идентичности за счет виртуальной [5].

Создание виртуальной идентичности, отличающейся от реальной, может быть также связано с неудовлетворенностью определенными сторонами последней. В этом случае виртуальная самопрезентация может быть осуществлением мечты, не осуществимой в реальности, мечты о силе и могуществе или о принадлежности и понимании. В виртуальной коммуникации становится возможным выражение запретных в реальности агрессивных тенденций, высказывание взглядов, которые невозможно высказать в реальности даже самым близ-

ким людям, выражение подавленных в реальности сторон своей личности, удовлетворение запретных в реальности сексуальных побуждений, желания контроля над другими людьми, манипулятивных тенденций. Таким образом, виртуальная самопрезентация может служить выражением подавленной части своей личности или удовлетворять потребность в признании и силе. Люди создают такую виртуальную самопрезентацию, которая соответствует их идеалу Я и замещает «плохое» реальное Я. Кроме того, как отмечает Н. Боровкова, создание сетевой идентичности, которая отличается от реальной, также может объясняться тем, что люди не имеют возможности выразить все стороны своего многогранного Я в реальной коммуникации, в то время как сетевая коммуникация им такую возможность предоставляет [3].

Значительное количество социально-психологических исследований направлены на анализ закономерностей формирования личности пользователей Интернет в процессе компьютерных игр. А. Жичкиной определены основные характеристики и требования компьютерных игр предъявляемые к игроку, которые обеспечивают его психологическую удовлетворенность: постоянная мыслительная активность, быстрота и точность реакций, иллюзия непосредственного воздействия на игровую среду, возможность играть в режимах разной интенсивности. Особый эффект игры заключается в том, что она «имеет условный характер и позволяет отвлечься от реальности с ее сложностью и ответственностью» [2].

В результате исследования, проведенного Ю.Д. Бабаевой, А.Е. Войскунским, О.В. Смысловой, были найдены различия в структуре самосознания игроков, в зависимости от их «опытности». Как считают ученые, изменения в структуре личности могут происходить за счет того, что компьютерная игра обеспечивает интенсивный опыт анализа собственных успехов и неудач, что приводит к изменению Я-образа и локуса контроля игрока. Действительно, в результате исследования выяснилось, что более опытные игроки отличаются от неопытных более дифференцированными представлениями о себе, и локус их субъективного контроля больше сдвинут в интернальную область. Интересен и сравнительный анализ образа «Я» у данных испытуемых: идеальные и реальные компоненты структуры «Я»-образа сливаются и переносятся в структуру виртуального «Я» в компьютерной игре, при этом у опытных игроков в целом самооценка выше, чем у не-игроков. Этот факт можно трактовать как подтверждение того, что компьютерная игра дает игроку возможность ощутить себя в образе своего идеала [1].

Основываясь на результатах своих исследований, Ю.М. Кузнецова, Н.В. Чудова отмечают трансформацию «Я»-образа пользователей Интернета. При этом Н.В. Чудова акцентирует внимание на то, что интернет-технологии не просто дают новые возможности для коммуникации, а порождают особое культурное пространство, опосредующее процесс формирования личности с деформированной Я-концепцией, с низкой когнитивной дифференцированностью образа «Я» [6].

С целью изучения особенностей функционирования структурно-содержательных компонентов самосознания интернет-зависимых юношей нами было проведено экспериментальное исследование, в котором приняли участие школьники 10–11-х классов г. Севастополя (60 человек). В исследовании применялись следующие методики: анкета интернет-зависимости А. Жичкиной, диагностики самооценки личности Дембо–Рубинштейн, опросник самоотношения Столина–Пантелеева, опросник оценки уровня субъективного контроля Дж. Роттера, методика исследования самооценки личности С.А. Будасси, методика диагностики содержательных характеристик идентичности личности «Кто Я?» М. Куна.

В ходе исследования были получены данные об особенностях изменения самосознания старшеклассников, у которых в процессе взаимодействия с Интернетом развивается психологическая зависимость. Полученные результаты показали, что структура самосознания интернет-зависимых старшеклассников отличается противоречивостью эмоционально-оценочного компонента, т. е. с одной стороны, они воспринимают себя как индивидуальность и высоко оценивают свой духовный потенциал, богатство своего внутреннего мира, собственную неповторимость, с другой – склонны к ожиданию негативного отношения к себе со стороны окружающих. Высокий уровень самопривязанности, желание сохранить в неизменном виде свои качества, замкнутость говорит о ригидности Я-концепции. Наблюдаемый высокий уровень притязаний в сочетании с неадекватно заниженной самооценкой, неуверенностью в своих возможностях и сомнениями в отношении собственных способностей может быть источником внутриличностного конфликта интернет-зависимых старшеклассников.

Анализ результатов, отражающих когнитивный компонент в общей структуре самосознания, указывает на слабую незначительную связь между «Я»-идеальным и «Я»-реальным, недостаточную идентифицированность социальных ролей при явном преобладании личностных качеств в структуре образа «Я», что свидетельствует о дисгармоничности образа «Я». Интернет-зависимые старшеклассники основ-

ным источником происходящего с собой считают внешние обстоятельства, не видят себя в реальных социальных ролях, что проявляется в неумении устанавливать коммуникативные связи и межличностные отношения и в целом затрудняет процесс социальной адаптации.

Таким образом, подводя итог сказанному выше, следует отметить, что в зависимости от целей, условий деятельности и времени пребывания в Сети пользование Интернетом может оказывать положительное влияние, а может привести и к негативному преобразованию в структуре самосознания школьника. С одной стороны, компьютерные игры, виртуальная коммуникация дают опыт анализа собственных успехов и неудач, возможность идентифицировать себя со своим идеалом, апробировать на себе различные социальные роли, а также предоставляют возможность позитивного изменения реальной идентичности за счет виртуальной идентичности. С другой – чрезмерное увлечение Интернетом, предпочтение виртуального пространства реальной жизни, уход в некий виртуальный мир, в котором трудности и проблемы реального мира отсутствуют, при этом неспособность контролировать свое время пребывания за компьютером приводят к интернет-зависимости, что в свою очередь деструктивно влияет на развитие личности, деформируя самосознание, и может стать причиной социальной дезадаптации школьников.

Литература

1. *Бабаева Ю.Д., Войскунский А.Е., Смылова О.В.* Интернет: воздействие на личность // Гуманитарные исследования в Интернете. – М.: Можайск-Терра, 2000. – С. 431.
2. *Белинская Е., Жичкина А.* Современные исследования виртуальной коммуникации: проблемы, гипотезы, результаты. – М.: ЮНИТИ-ДАНА, 2004. – 165 с.
3. *Боровкова Н.* Виртуальное зависание // Человек и наука. – 2002. – № 2. – С. 35–37.
4. *Войскунский А.Е.* Актуальные проблемы зависимости от Интернета // Психол. журн. – 2004. – № 1. – С. 90–100.
5. *Войскунский А.Е.* Психологические исследования феномена интернет-аддикции. – М.: Экопсицентр РОСС, 2000. – С. 251–253.
6. *Кузнецова Ю.М., Чудова Н.В.* Психология жителей Интернета. – М.: ЛКИ, 2011. – 224 с.
7. *Лучинкина А.І.* Типологія віртуальних ідентичностей особистості // Вісник післядипломної освіти: зб. наук. праць. – Київ, 2012. – Вип. 8 (21). – С. 226–231.
8. *Чудова Н.В.* Особенности образа «Я» «Жителя Интернета». – М.: Экопсицентр РОСС, 2002. – С. 269–270.

СТАТУС «НЕГОТОВНОСТЬ К ОТЦОВСТВУ» У МУЖЧИН В НАЧАЛЕ РАННЕЙ ЗРЕЛОСТИ

С.Д. Некрасов, А.Р. Тиводар

*Кубанский государственный университет
(г. Краснодар, Россия)*

Проблема осознания мужчиной собственных возможностей стать отцом, готовности выполнять функции обеспечения, воспитания своих детей, принять ответственность за будущее своей семьи актуальна в психологии. Ответы на вопрос «Кто он, современный отец?» в контексте развития самосознания мужчины в современном российском обществе имеет социальную, личностную и научную значимость.

В психологической модели отцовства как компонента самосознания современного мужчины исследователи (С.Д. Некрасов, З.И. Рябикина, А.Р. Тиводар) выделяют два важных аспекта развития самосознания современных отцов:

– аспект «осознанная готовность отцовства», рассматривающий степень осознания мужчиной своей готовности / неготовности выполнять традиционные функции отца;

– аспект «осознанная ответственность отцовства», рассматривающий степень осознания мужчиной своей ответственности за настоящее и будущее своих детей наравне / не наравне с матерью и степень психологической включенности в жизнь детей [2].

Аспект «осознанная готовность отцовства» содержит следующие элементы самосознания:

– осознание мужчиной возможности стать отцом, признания формального официального отцовства своего ребенка, необходимости эмоционального взаимодействия с детьми, но в меньшей мере, чем мать;

– осознанное разделение мужчиной традиционных отцовских и материнских функций; отец ответственен за настоящее ребенка (материальное обеспечение и защита ребенка от угроз, участие в воспитании, если это не мешает карьере и др.), а мать отвечает как за настоящее (накормить, одеть, следить за здоровьем ребенка и др.), так и за будущее (образование, личная жизнь ребенка, взять больничный, если ребенок болен, оставить работу ради ребенка и др.).

Аспект «осознанная ответственность отцовства» содержит следующие элементы самосознания:

– осознание мужчиной ответственности за настоящее бытие своего ребенка, но в меньшей степени, чем ответственность матери ребенка;

– осознание женщиной равноправной с матерью ответственности как за настоящее, так и за будущее бытие ребенка.

Выделенные аспекты модели самосознания современных отцов «ответственность отцовства» и «готовность отцовства» пересекаются, что позволяет выделить четыре статуса осознания мужчиной отцовства:

– «*неготовность к отцовству*» отличает мужчину, который считает себя пока не готовым стать отцом;

– «*готовность к традиционному отцовству*» отличает мужчину, который считает себя готовым стать отцом и способным выполнять традиционные отцовские функции, отличные от материнских функций;

– «*готовность к современному отцовству*» отличает мужчину, который считает себя способным выполнять как традиционные, так и современные отцовские функции обеспечения настоящего бытия ребенка, но принявший меньшую, чем мать ребенка, ответственность за будущую жизнь ребенка;

– «*готовность к эгалитарному отцовству*» отличает мужчину, принявшему равную с матерью ребенка ответственность за настоящую и будущую жизнь ребенка.

Можно предположить, что осознание отцовства следует рассматривать как сложное новообразование субъектности мужчины.

Возникает вопрос, сущность какого возрастного периода развития человека характеризуется специфическим психологическим новообразованием, называемым «отцовство». Специфическими новообразованиями для подросткового возраста признаны чувство взрослости, эго-идентичность, самосознание (Л.И. Божович, Е.И. Исаев, В.И. Слободчиков, Д.И. Фельдштейн, Д.Б. Эльконин, Б.Д. Эльконин, Э. Эриксон и др.). Однако в подростковом возрасте редко кто осознает себя будущим отцом, размышления о собственном отцовстве для подростка мало актуальны. Следовательно, можно полагать, что нижней границей возрастного этапа становления отцовства как специфического новообразования субъектности мужчины является поздний юношеский или начало раннего зрелого возраста (17–18 лет).

Если статусы отцовства рассматривать как периоды развития осознания отцовства, тогда следующей границей возрастного периода

развития отцовства может быть нормативный кризис среднего возраста (35–45 лет). С учетом того, что выделено четыре предполагаемых статуса осознания отцовства, возникают вопросы:

– Можно ли статусы отцовства («неготовность к отцовству», «готовность к традиционному отцовству», «готовность к современному отцовству», «готовность к эгалитарному отцовству») понимать как этапы развития осознания отцовства в самосознании мужчины?

– Можно ли в периоде от 17–18 до 35–45 лет выделить три возможные возрастные границы выделенных этапов, соответствующие этапам отцовства?

Поиск ответов на вопросы решено начать путем исследования особенностей самосознания у мужчин, имеющих возраст 18–20 лет (начало раннего зрелого возраста). Объем выборки – 104 человека, холостые, собственных детей не имеют. Состав выборки (однородный по полу, семейному положению, возрасту, профессиональной подготовке, социальной ситуации бытия) позволяет повысить надежность результатов исследования.

Методика исследования: разработанный Ф.В. Мальчинским и С.Д. Некрасовым рисуночный тест «Самолет. Офицер. Семья» [1]. При анализе учитывались элементы рисунка, в том числе изображение собственных детей, их пол, близость детей к отцу, телесный контакт детей с отцом, расположение членов семьи. В пострисуночном опросе анализировались ответы на вопросы об отношениях с девушкой, о будущей семейной жизни.

Выявлено, что на рисунках 21,2 % респондентов либо отсутствует изображение собственных детей, либо присутствует детская коляска или бесполой контур ребенка. Результаты пострисуночного опроса этих респондентов показали, что у многих из них (63,6 %) в самосознании отсутствуют мысли о собственных детях. Скорее всего, для этой группы респондентов сегодня не только не актуальны размышления о своем будущем ребенке, но и отсутствуют размышления о возможности стать отцом.

Таким образом, часть мужчин (18–20 лет) не осознают свою готовность к отцовству, они не задумываются о возможности стать отцом в ближайшем будущем, их статус отцовского самосознания соответствует статусу *«неготовность к отцовству»*.

Поскольку в выборочной совокупности отсутствуют респонденты, которые имеют собственных детей, мало оснований для выводов о сформировании у мужчин (18–20 лет) статусов *«готовность к традиционному отцовству»*, *«готовность к современному отцовству»*,

«готовность к эгалитарному отцовству». Скорее всего, можно полагать, что у них существуют личностная предрасположенность к обретению этих статусов, начато становление их в самосознании.

Отметим, что выявленный процент респондентов со статусом «неготовность к отцовству» свидетельствует не о размере соответствующего социального слоя, а скорее о наличии среди мужчин, имеющих ранний зрелый возраст, лиц с этим статусом отцовства.

Полагаем, что в начале раннего зрелого возраста у части мужчин могут быть разные личностные предрасположенности к обретению статусов отцовства как новообразования их субъектности, а статус «неготовность к отцовству» ими прожит в подростковом возрасте, в процессе становления самосознания.

Для раскрытия более подробного содержания статуса «неготовность к отцовству» приведем, эмпирические факты, выявленные в группе респондентов с этим статусом.

У 81,8 % респондентов этой группы большую часть рисунка занимает изображение самолета. У 72,7 % респондентов этой группы в центре рисунка изображены либо самолет, либо небо. Вероятно, главным для мужчин этой группы является профессиональное обучение, цель которого – обретение профессиональной компетентности, будущая работа.

В пострисуночном опросе ответы на вопрос о будущей семейной жизни у 77,3 % респондентов этой группы были краткими и малоконкретными, например: «счастливая», «большая», «веселая», «неоднообразная», «интересная». Остальные респонденты дали развернутые ответы на вопрос о будущей семейной жизни: «я постараюсь обеспечить свою семью почти всем», «важно обеспечение семьи, чтобы она ни в чем не нуждалась, хочу жить во взаимности, без скрывания чего-либо, без обмана», «хочу жить в удобстве и благополучии, имея семью, получить хорошую работу после вуза». То есть в отцовском самосознании мужчин, имеющих статус «неготовность к отцовству», важна возможность материального обеспечения будущей семьи.

Приведем ответы на вопрос об отношениях респондентов этой группы с девушками. Типичные краткие ответы (72,7 % респондентов группы): «девушки нет», «люблю с ними общаться и гулять», «девушку очень уважаю», «жди и я вернусь», «любовь» и др. Развернутые ответы: «отношусь с уважением, но в качестве дальнейшей супруги пока никого не рассматриваю», «молодому человеку довольно-таки просто, на мой взгляд, завести отношения с девушкой», «первым делом заложить фундамент в будущее, начать строить свою жизнь»,

«когда общаюсь, становится легче, чем-то вроде психологической разгрузки», «девушек мы обязаны защищать, так как они слабый пол».

Таким образом, ведущей ценностью самосознания мужчин (18–20 лет), имеющих статус «неготовность к отцовству», является профессиональное обучение, получение знаний, необходимых для работы, и обретение способностей будущей профессиональной деятельности. Главной целью для них в данный момент бытия является обретение профессиональной компетентности, тогда как планы по созданию собственной семьи для них не актуальны, размышления об этом носят больше «дежурный», вынужденный характер. Вместе с тем они осознают необходимость создать в будущем собственную семью и оптимистично относятся к этому.

Литература

1. Мальчинский Ф.В., Некрасов С.Д. Внутренняя позиция личности курсанта военного авиационного училища: монография. – Краснодар: ВУНЦ ВВС «ВВА»: Кубанский гос. ун-т, 2012.
2. Некрасов С.Д., Рябикина З.И., Тиводар А.Р. Определимся с понятием «Отцовство» // Научный журнал КубГАУ. – 2013. – № 86 (02).

РАЗВИТИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ КАЧЕСТВ У ПРОГРАММИСТА

Н.Н. Панасенко

*Институт психологии им. Г.С. Костюка
Национальной академии педагогических наук Украины
(г. Киев, Украина)*

Актуальность исследования развития профессиональных качеств специалиста в области информационных технологий связана с тем, что эта профессия сформировалась сравнительно недавно и по праву считается одной из ключевых в ходе информационно-компьютерной революции.

Развитие информационных технологий создает новые области деятельности, в процессе которых складывается своя психологическая реальность, меняются восприятие и переживания человека.

Цель статьи – привлечение внимания к центральному и ключевому фактору в этом процессе, к фигуре самого программиста, его профессиональным качествам.

Информация в современном мире становится главным ресурсом. И эту информацию нужно организовывать, охранять, необходимо

управлять ее круговоротом. Персональные компьютеры сейчас есть у многих людей, и они становятся действительно необходимыми и незаменимыми: электронная переписка, музыка и фильмы, тексты, книги, – все это переселяется из различных устройств в одно универсальное – компьютер. Поэтому профессия программиста сейчас очень востребована и перспективна.

Проблема психологического исследования в системе «человек – компьютер» носит не только междисциплинарный, но и межотраслевой характер.

Понятие «программист», или «специалист по информационным технологиям», невероятно широкое. Программист – это человек, занимающийся программированием, выполняющий разработку программного обеспечения (в простых случаях – отдельных программ) для программируемых устройств. Примерами таких устройств являются настольные персональные компьютеры, мобильные телефоны, смартфоны, коммуникаторы, игровые приставки, серверы, суперкомпьютеры, микроконтроллеры и промышленные компьютеры.

Программист должен отлично знать не только теорию своей работы, но и быть отличным практиком.

В Украине обучение инженеров-программистов ведется по специальностям направлений подготовки 040302 «Информатика» и 050103 «Программная инженерия». Выпускники этих специальностей овладевают навыками работы с информационными технологиями и компьютерными средами на уровне системных программистов, программистов-разработчиков и коррективовщиков, навыками управленческой и педагогической деятельности на уровнях преподавателей компьютерных дисциплин.

Профессия программиста относится к трем типам: «человек – техника», «человек – знаковая система» и «человек – человек» по Е.А. Климову [4]. В зависимости от занимаемой должности (программист, лидер группы разработчиков, консультант, системный аналитик, администратор или менеджер проектов) и, как следствие, круга решаемых задач программиста можно отнести к одному из описанных выше типов.

Профессия имеет как свои плюсы, так и свои минусы. К плюсам относят постоянное профессиональное самосовершенствование, высокий спрос на рынке труда, высокую заработную плату, возможность работать, не имея диплома, и творческий характер профессии. К минусам относят то, что программисту приходится многое объяснять пользователю, и то, что ему часто приходится работать в авральном

режиме. Также немаловажным негативным фактором является то, что работа за компьютером плохо сказывается на здоровье и характере программиста [6].

То есть профессия программиста сочетает в себе важные качества, она нужна на рынке труда, она одновременно и «точная», и творческая и, безусловно, перспективная с финансовой точки зрения.

Анализом специфики задач в области программирования и вопросами профессиональных качеств программистов в разное время занимались психологи и педагоги Ф. Брукс [1], Н. Вирт [2], Э. Дейкстра [3], С. Макконнелл [5], М.Л. Смульсон [7], Б. Шнейдерман [8] и др. Эти исследователи утверждают, что у программиста имеются свои профессиональные качества, личностные черты, способности и особенности мышления. Среди таких способностей они отмечают логическое мышление, гибкость и динамичность мышления, хороший уровень развития памяти (особенно словесно-логической), высокий уровень развития концентрации, объема, распределения и переключения внимания, способность грамотно выражать свои мысли, математические способности и развитое воображение. А среди личностных качеств, которые помогают программисту в профессиональной деятельности, отмечают внимательность, аккуратность, терпеливость, настойчивость, целеустремленность, ответственность, склонность к интеллектуальным видам деятельности и умение самостоятельно принимать решения.

Понятие «профессионализм» в отношении программиста определяется как интегральная личностная характеристика человека, который: овладел нормами профессиональной деятельности и общения и осуществляет их на высоком уровне, добиваясь профессионального мастерства в области программирования; следует профессиональной ценностной ориентации, придерживаясь профессиональной этики; развивает себя средствами профессии; стремится сделать творческий вклад в профессию, обогатив ее опыт; стремится и умеет вызвать интерес общества к результатам своей профессиональной деятельности, способствует повышению веса и престижа своей профессии в обществе, гибко учитывает новые запросы общества к ней [6].

По Э. Дейкстре [3], программисту должны быть присущи качества, связанные непосредственно с созданием программного продукта: способность определить архитектуру программы, т. е. разбивать сложную задачу на элементарные составляющие и задать варианты их комбинирования; умение видеть задачу одновременно на разных уровнях детализации, свободно переходить от описания задачи в об-

щих понятиях к сути низшего уровня; умение представлять себе процесс, который проецируется в динамике, поскольку данные, которые обрабатываются, в некоторый момент времени могут иметь одни значения и взаимосвязи, а в следующий момент некоторые из них могут быть изменены; умение видеть дальше одной программы, разрабатываемой в данный момент, обобщать типичные ситуации, т. е. находить в программе идейно однородные участки; умение применять и комбинировать хорошо известные приемы программирования и типичные алгоритмы, т. е. большинство новых идей должно находиться в тесном взаимодействии с уже известными идеями и методами; умение модифицировать программу.

По Б. Шнейдерману [8], программисту должны быть присущи следующие качества: способность понимать программы, в программировании понимание имеет нижний уровень (понимание каждой строки кода), средний уровень (понимание структуры алгоритма и данных) и высокий уровень (понимание общего назначения программы); умение отлаживать программы, т. е. находить ошибки в программе. Такая работа содержит элементы решения головоломок. Сложность такой работы обусловлена психологическими факторами: усиленным беспокойством и нежеланием допускать ошибки. Успешность в решении задачи модификации можно считать одним из критериев понимания программ, умение запоминать и воспроизводить текст программы, способность воспроизведения правильной программы «по памяти» находится в прямой зависимости от опыта программирования.

По М.Л. Смутьсон [7], это следующие качества: гибкость и стратегичность мышления; творческие свойства мышления; внимательность, что проявляется в умении предполагать меньше ошибок; логический характер мышления.

Что же касается личностных характеристик программиста, Б. Шнейдерман отмечает, что «особенности личности играют критическую роль в определении как взаимодействия между программистами, так и рабочего стиля отдельных программистов» [8].

По Э. Дейкстре [3], программисту должны быть присущи и определенные психологические и общечеловеческие черты: наличие комплексного мышления – умение заранее определять этапы, которые нужно пройти, чтобы решить тот или иной вопрос; культура собственного труда – умение обеспечить себя необходимым инструментарием для работы, способность анализировать собственные ошибки (это качество указывает на требовательность программиста к себе,

с одной стороны, и уменьшает количество ошибок, с другой стороны); умение работать в коллективе; умение работать с пользователем, так как профессиональный программист должен понимать потребности пользователя, уметь оценить удобство конкретных форм интерфейса, иметь возможность и способность приучить пользователя к новым средствам и системам. Также программист должен обладать и психологическими знаниями, помогающими ему в общении с пользователями; соблюдать правила общечеловеческой этики; обладать способностью четко видеть действительные трудности и отвергать все, что не относится к делу; быть способным выявлять все случаи, где можно применить теорию, самостоятельно решиться на ее применение или обратиться за советом к более опытному программисту; уметь при неудаче преодолеть самолюбие и найти другой подход к решению задачи.

По Б. Шнейдерману [8], это такие качества, как настойчивость: настойчивый человек обладает необходимой для выполнения работы инициативой; экстравертированность: при коллективном сотрудничестве и при взаимодействии с пользователем благоприятным является дружественный стиль отношений; внутренняя управляемость: личности с выраженной внутренней управляемостью пытаются подчинить себе обстоятельства; умеренный уровень возбудимости, способствующий повышению производительности; высокая мотивация: личности с высоким уровнем мотивации способны выполнять очень сложные задачи; высокая терпимость к неопределенности: разработчики должны уметь работать в условиях, когда четко установлено небольшое число фактов или компонентов, нужно принимать решение при ограниченных исходных данных, для принятия очередного решения нужно иметь склонность к некоторому риску; умение быть точным: на завершающих этапах решения задачи необходимы особое внимание к деталям и готовность проверить и учесть каждую из них; скромность: хороший программист не должен слишком самоуверенно относиться к качеству своих программ; способность переносить стресс: в случаях отставания от плановых сроков требуется способность хорошо работать в стрессовой ситуации.

По М.Л. Смутьсон [7], это следующие качества: высокая работоспособность и исполнительность в работе; оперативность мышления; умение принимать решения в условиях ограниченного времени; умение создавать себе рабочее место, которое способствует повышению производительности труда. Также М.Л. Смутьсон отмечает, что «...характерной чертой программиста является глубокое и гибкое вла-

дение возможностями компьютера, иначе говоря, средствами деятельности. Эффективность труда программиста во многом связана с эффективностью системы средств и умением выбрать среди них наиболее адекватные той задаче, которая решается» [7].

Выводы. Соглашаясь с приведенными выше требованиями к профессиональным качествам программиста, мы считаем, что к числу особо важных профессиональных характеристик программиста следует отнести способность к обучению в течение всего периода профессиональной деятельности. Также программист должен обладать терпением и выдержкой, поскольку это совершенно незаменимые качества в его работе. Еще ему нужно уметь быстро адаптироваться и постоянно изучать что-то новое, уметь объективно оценивать возможности технологий и их использование в каждом конкретном случае, иначе через несколько лет его ценность как специалиста может заметно снизиться.

Перспективы нашего исследования мы видим в проведении экспериментального исследования, направленного на изучение составляющих профессионального самоосуществления программистов.

Литература

1. Брукс Ф.П. Как проектируются и создаются программные комплексы: пер. с англ. – М.: Наука, 1979. – 151 с.
2. Вирт Н. Алгоритмы + структуры данных = программы: пер. с англ. – М.: Мир, 1985. – 406 с.
3. Дейкстра Э. Дисциплина программирования: пер. с англ. – М.: Мир, 1978. – 274 с.
4. Климов Е.А. Образ мира в разнотипных профессиях. – М.: Изд-во МГУ, 1995. – 298 с.
5. Макконелл Дж. Анализ алгоритмов. Вводный курс. – М.: Техносфера, 2002. – 304 с.
6. Одинцов И.О. Профессиональное программирование. Системный подход. – СПб.: БХВ-Петербург, 2002. – 512 с.
7. Смутьсон М.Л. Психология развития интеллекту: монография. – Київ, 2001. – 276 с.
8. Шнейдерман Б. Психология программирования: Человеческие факторы в вычислительных и информационных системах: пер. с англ.– М.: Радио и связь, 1984. – 304 с.

ВЛИЯНИЕ НЕГАТИВНЫХ ТЕНДЕНЦИЙ СОВРЕМЕННОГО ИНСТИТУТА СЕМЬИ НА СТАНОВЛЕНИЕ И РАЗВИТИЕ ЛИЧНОСТИ БУДУЩЕГО СЕМЬЯНИНА

О.Н. Пастухова

*Белорусский государственный педагогический университет им. М. Танка
(г. Минск, Белоруссия)*

Семья – это одна из наиболее важных общечеловеческих ценностей; уникальный социальный институт, аккумулирующий личные и общественные интересы; ретранслятор национальных и внутриличностных ценностных ориентаций. Семья играет незаменимую роль в социализации будущих поколений. Однако в современном обществе происходят сложные процессы деградации семейного образа жизни, упадка духовно-нравственных, общекультурных и семейных ценностей, снижения мотивации и потребности иметь детей в браке, нарастания внутрисемейных конфликтов. Негативные тенденции современного института семьи: нестабильность браков, различные виды насилия в семье, разрушение сложившихся нравственно-этических норм и традиций, – отрицательно влияют на общественную и личностную значимость семьи, на развитие и становление личности будущего семьянина.

Становление и развитие личности, формирование ее представлений об окружающем мире, о взаимоотношениях между людьми, о профессиональной и иных видах деятельности, о браке и семейной жизни – это длительный, сложный процесс, подвергающийся воздействию различных социально-педагогических и психологических факторов и институтов социализации, таких как семья, учебное заведение, социум, религиозные организации, средства культурной и массовой информации. Процесс становления, развития и воспитания личности представляет собой совокупность воспитательных взаимодействий, носящих целенаправленный (учитель–ученик) и стихийный (ребенок–сверстник) характер. Влияние различных институтов социализации изменяется в соответствии с возрастными особенностями личности [1]. В содержании данных взаимодействий важным является не только воздействие на личность, но и ее постоянно изменяющаяся и развивающаяся ответная реакция.

Особенное значение семьи в системе институтов социализации обусловлено тем, что среди них она первой берётся за это трудное

дело и продолжает его в течение всей жизни человека. *Семья* – 1) общечеловеческая ценность; 2) важнейший институт социализации подрастающих поколений; 3) малая социальная группа; 4) естественная среда жизни и развития ребенка, закладывающая и формирующая основы личности; 5) особая группа лиц, связанных духовными, материальными, кровно-родственными отношениями, а также 6) социальная ячейка общества, выполняющая определённые социально-экономические функции. Семья – это первая из социальных ячеек, дающая человеку представление о смысле жизни. Пример родителей является для детей критерием оценки добра и зла, вырабатывает привычки поведения. Семья – единственный воспитательный институт, который влияет на человека на протяжении всей его жизни [2].

Место и функция семьи незаменимы в ходе становления личности ребенка, а также в процессе формирования знаний, умений, навыков и привычек его будущей семейной жизни, учебной и профессиональной деятельности. В семье рождаются супружеские чувства, отцовские и материнские, сыновние и дочерние привязанности. На примере образа жизни и поведения матери девочка получает первые уроки женственности, а мальчик на примере отца – уроки мужественности. Учитывая кризисное состояние семьи, направление воспитания личности будущего семьянина приобретает исключительно важное значение.

Семейное воспитание (в широком смысле слова) – одна из наиболее древних изначальных форм социализации и воспитания детей, органически соединяющая объективное влияние культуры, традиций, нравов народа, семейно-бытовых условий и взаимодействие родителей с детьми, в процессе которого происходит полноценное развитие и становление их личности. Семейное воспитание (в узком смысле слова как воспитательная деятельность родителей) – взаимодействие родителей с детьми, основанное на родственной интимно-эмоциональной близости, любви, заботе, уважении, защищенности ребенка, создание условий для удовлетворения потребностей в полноценном развитии и саморазвитии личности ребенка [2].

Ведущее место в становлении и развитии личности будущего семьянина занимает непосредственно деятельность семьи по воспитанию и развитию ребенка. Главными развивающими функциями семьи являются: воспитательная; социализаторская; оздоровительная; духовно-нравственная; познавательно-образовательная; бытовая; трудовая; коммуникативная; досуговая; культурно-просветительная; творческая; стимулирующая самостоятельный опыт личности; охранно-

защитная; репродуктивная; эмоциональная; хозяйственно-экономическая; интимная; рекреативная. Все функции взаимосвязаны друг с другом, а их различные соотношения определяют конкретно-исторические, национальные особенности семьи. Личные качества супругов, характер взаимоотношений в семье определяют облик семьи и специфику реализации присущих ей функций.

Ребёнок изучает мир посредством организации его жизни в семье. Семья для ребёнка является проводником социального влияния, вводит его во всё многообразие отношений: социальные, межличностные, профессиональные, правовые, культурные и т. д. В.А. Сухомлинский описывал семью как мощное воспитательное средство и выделял главенствующую роль семьи в сохранении и передаче из поколения в поколение нравственных ценностей. Подкрепление и идентификация – преобладающие специфические явления в семье (И.С. Кон).

Семья решает следующие задачи становления и развития личности ребенка: его гармоничное развитие; забота о здоровье; помощь в учении, выборе профессии, социализации личности; воспитание; формирование опыта гуманных, эмоционально-нравственных отношений; забота об общекультурном и интеллектуальном развитии; развитие интересов, склонностей, способностей и творчества; подготовка к самовоспитанию и саморазвитию; половое воспитание, подготовка к семейной жизни, формирование мотивированного и ответственного родительства [3].

Первоначальное становление и развитие личности будущего семьянина начинается в семье. Данному процессу эффективно содействуют: 1) условия и образ жизнедеятельности семьи; 2) личный пример родителей; 3) культура взаимоотношений родителей между собой, со старшими членами семьи и детьми; 4) характер распределения домашних обязанностей; 5) стиль, уклад и традиции родословной и семьи.

Благополучие отношений родителя-воспитателя с детьми зависит от ряда факторов. К ним относятся следующие:

1) родительская любовь (близость, симпатия, доброжелательность, понимание, доверие, уважение и помощь детям);

2) умение отца и матери психологически правильно строить с ними общение: учитывать возраст и возрастные психологические особенности детей; не упрекать за отрицательные черты характера; одобрять положительные поступки и действия; тактично указывать на их ошибки и недостатки, помогая в приобретении жизненного опыта.

Характерной особенностью взаимодействия родителей и детей в семье является стиль семейного воспитания – система эмоциональ-

ных отношений родителей и ребёнка, способов поведения между ними. Успех воспитывающей деятельности родителей зависит от ряда условий: связи воспитательной деятельности с реальной жизнью родителей; уровня общей и психолого-педагогической культуры родителей, их жизненного опыта и специальной социально-педагогической и психологической подготовки.

В настоящее время наблюдаются некоторые кризисные явления и негативные тенденции в жизнедеятельности института семьи и общества, к которым, в частности, мы относим:

1. Нестабильность семьи, увеличение количества семейных конфликтов, неполных семей, разводов. Разводы семей с детьми являются острой социальной проблемой не только для общества и государства в целом, но и особенно для детей, которые непосредственно страдают при бракоразводном процессе и после него.

2. Демографический кризис и преднамеренное прерывание беременности (аборты). По данным Национального статистического комитета Республики Беларусь коэффициент депопуляции в Республике Беларусь отрицательный, т. е. параметры воспроизводства населения почти в 2 раза меньше требуемых для замещения поколений.

3. Распространение сожительства, «пробных браков», случайных связей. По ошибочному мнению молодых людей, данные формы взаимоотношений с противоположным полом являются для них наиболее приемлемыми и удобными, так как предоставляют возможность попробовать пожить вместе и проверить свои отношения на прочность.

4. Увеличение количества брошенных детей, рост социального сиротства, детская беспризорность.

5. Число преступлений, совершенных детьми из неблагополучных семей, ежегодно возрастает.

6. Различные виды жестокого обращения с ребенком в семье (физическое, сексуальное, психологическое и эмоциональное насилие, неудовлетворение основных жизненных потребностей), алкоголизм и наркомания, которые становятся причинами распада семьи, также являются тревожными кризисными тенденциями современного общества.

Проблемы современных семей, влияющие на выполнение присущих им функций, в том числе и воспитательных, различны. Например, низкий уровень материального благосостояния; участие в профессиональной деятельности обоих супругов; эмансипация женщин, утверждение равенства полов и др. [4].

Нами были проведены исследования по изучению данной проблемы среди директоров, заместителей директоров по учебной и воспитательной работе, учителей-предметников, сотрудников социально-педагогической и психологической службы (социальных педагогов и психологов) учреждений общего среднего образования г. Минска (СОШ № 159), г. Смолевичи и Смолевичской области, УО «Минский государственный энергетический колледж», УО «БГПУ им. М. Танка». Большинство респондентов высказались, что наибольшее влияние на становление и развитие личности будущего семьянина оказывает семья (75 %), только потом социум (10 %), друзья (9 %) и учебное заведение (6 %).

Результаты проведенного исследования подтверждают, что семья является главным институтом социализации, занимающимся воспитанием личности ребенка, его подготовкой к семейной жизни, осознанному и ответственному выполнению функций родительства. Следовательно, для реализации эффективной воспитательной функции семьи необходимо проводить своевременную квалифицированную социально-педагогическую, психологическую, юридическую работу по укреплению ее материального благосостояния, повышению общей, правовой, психолого-педагогической культуры родителей, формированию мотивированного родительства [5].

Литература

1. *Андреева Т.В.* Семейная психология: учеб. пособие. – СПб.: Речь, 2005. – 244 с.
2. *Чечет В.В.* Педагогика семейного воспитания: учеб. пособие. – Мозырь: Белый Ветер, 2003. – 292 с.
3. *Олифинович Н.И.* Формирование готовности студенческой молодежи к семейной жизни: учеб.-метод. пособие / Н.И. Олифинович [и др.]. – Минск: БГПУ, 2008. – 175 с.
4. *Кузьмина В.М.* Проблемы семьи: учеб.-метод. пособие: для студентов 5-го курса филологического факультета. – Витебск: Изд-во ВГУ, 2008. – 109 с.
5. *Пастухова О.Н.* Влияние педагогической культуры родителей на готовность молодёжи к вступлению в брак и семейной жизни // Женщина. Образование. Образование: материалы XIII Междунар. науч.-практ. конф. (Минск, 17 дек. 2010 г.) / Женский институт ЭНВИЛА; сост. О.В. Шахаб. – Минск: Женский институт ЭНВИЛА, 2011. – С. 111–114.

ПРОБЛЕМА ИЗУЧЕНИЯ ЦЕННОСТНО-СМЫСЛОВОЙ СФЕРЫ ВЗРОСЛОГО ЧЕЛОВЕКА

Н.В. Сиврикова

*Челябинский государственный педагогический университет
(г. Челябинск, Россия)*

В настоящее время в науке сложилась парадоксальная ситуация: с одной стороны насущной задачей является раскрытие человеческого потенциала у зрелых и старших поколений (как реальной общественной силы), а с другой отсутствует целостное представление о взрослом человеке. Последнее отражается, например, в многообразии периодизаций развития взрослого человека.

Д.И. Фельдштейн указывает, что в современных исследованиях «взрослый человек считается уже чем-то ставшим, самоответственным, самоуправляющимся и как бы исключается из “движения” в целостном процессе онтогенеза» [12, с. 14]. В результате взрослый человек, созревая физически и социально, как бы выпадает и из познания процесса развития в его социально-психологическом значении, и из рассмотрения истории развития самого конкретного человека как реально действующего субъекта, развития его сознания, самосознания, личностных качеств и особенностей.

Актуальность изучения ценностно-смысловой сферы взрослой личности в настоящий момент можно объяснить рядом причин: во-первых, высокой степенью востребованности результатов подобных исследований в практике (психологического консультирования, рекламы, политехнологий и т. д.); во-вторых, динамикой ценностей современного общества, обусловленных социально-экономическими и политическими изменениями в обществе; в-третьих, интересом к поздним этапам онтогенеза в рамках психологии развития.

Справедливости ради следует отметить, что исследование ценностно-смысловой сферы личности имеет большую историю. В 1930–1970-е годы особенности иерархии ценностей собственных современников изучали многие психологи (М.М. Рубинштейн, Э. Шпрангер, В.Б. Ольшанский, А.Г. Здравомыслов, В.П. Рожин, В.А. Ядов и др.). Однако в подавляющем большинстве случаев данная проблема изучалась применительно к подростковому и юношескому возрасту. Изучению особенностей ценностных ориентаций и осмысленности жизни посвящены работы многих современных исследователей: Л.А. Андро-

совой и И.Г. Кондратьевой, О.П. Кашиной, Л.Р. Муртазина, О.А. Овсяник, Н.В. Сивриковой и др.

Вместе с тем простая констатация иерархии ценностей не позволяет выявить причин ее формирования, а следовательно, не дает возможности строить обоснованные прогнозы развития общества. Поэтому в последнее время все больше внимания уделяется изучению трансформаций в структуре ценностно-смысловой сферы личности под воздействием разных факторов: возрастных кризисов; этапов профессиональной деятельности; особенностей культурно-исторической ситуации, СМИ и т. д.

Факт трансформации менталитета в современном обществе фиксируется многими исследователями (К.А. Абульханова, Г.М. Андреева, И.Г. Дубов, З.В. Сикевич, С.В. Лурье, Г.В. Митина, Е.Р. Комлева и др.), но сам процесс этой трансформации изучен недостаточно. Поэтому в последнее время в научной литературе широко обсуждается проблема трансформации структуры ценностных ориентаций современного человека (Д.И. Фельдштейн, В.В. Выборнова, Л.Н. Банникова, Л.Н. Боронина, Ю.Р. Вишневский, В.Ю. Черных, В.Д. Паначев, Е.Ю. Василевская, О.Н. Молчанова, Н.С. Гордеева и др.). В результате все чаще встречаются исследования, в которых проводится сравнительный анализ ценностно-смысловой сферы больших общностей людей (представителей разного возраста [1; 4; 10–12], разных поколений [2; 6; 8; 9], разных профессий [3], разных регионов [5]).

Анализ современных исследований ценностно-смысловой сферы взрослого человека позволяет разделить их на несколько групп:

1. Изучение ценностей в контексте других психологических проблем. Исследования здесь ведутся, как правило, в плане особенностей функционирования взрослого человека или в ситуации профессиональной деятельности, или в условиях определенных жизненных обстоятельств. Отдельно можно выделить исследования взаимосвязей ценностных ориентаций человека с различными психологическими явлениями: внутренним миром личности, личностными свойствами, читательскими диспозициями, авторитарностью и т. д.

2. Воспроизведение исследований, выполненных в 20-е, 30-е, 70-е и 90-е годы XX века для анализа изменений в структуре ценностных ориентаций современного человека. При этом исследователи оказываются в жестких рамках, определяемых методологией проведенного ранее исследования. Так, например, Е.Ю. Василевская и О.Н. Молчанова воспроизводя исследование М.М. Рубинштейн (1925–1927) были вынуждены ограничить объем выборки 129 испытуемыми,

средний возраст которых составил 22 года. Однако, несмотря на методологические трудности, данное направление исследований представляется достаточно перспективным. Оно позволяет определить ключевые характеристики возраста, не зависящие от смены исторических эпох и социального контекста, и в то же время выявить качественную специфику ценностей разных поколений, отражающих изменение «культурного содержания среды» [2].

3. Проведение мониторинговых или лонгитюдных исследований изменений ценностной сферы людей. Данные исследования, на наш взгляд, представляют наиболее эффективный подход к изучению ценностно-смысловой сферы современного человека. Однако это наиболее трудоемкий, длительный и затратный процесс. Вошедшие в эту группу исследования можно условно разделить на две большие подгруппы: социологические и психологические.

4. Социологические исследования, как правило, представляют собой примеры мониторинга ценностно-смысловой сферы людей разного возраста. Исследователи сравнивают ценности разных поколений (например, «молодежь» и «взрослые»). Однако авторы либо вовсе не анализируют возрастной аспект, либо сталкиваются с трудностями дифференциации возрастного и культурно-исторического факторов формирования ценностных ориентаций.

5. Психологические исследования направлены на выявление динамики ценностных ориентаций личности в онтогенезе. При этом в последнее время в поле зрения исследователей попадают не только сенситивные возрастные периоды формирования иерархии ценностей и жизненных смыслов (подростковый и юношеский возраст), но и более поздние этапы онтогенеза и нормативные кризисы развития взрослого человека. В последних исследованиях ценностно-смысловые ориентации рассматриваются как субъективный компонент социальной ситуации развития взрослого человека.

Таким образом, в изучении особенностей трансформации ценностно-смысловой сферы современного взрослого человека можно выделить следующие проблемные зоны:

1. Объектом исследования в подавляющем большинстве случаев становятся люди юношеского возраста (студенты и старшеклассники).

2. Акцентирование внимания либо на возрастном, либо на социально-историческом аспектах динамики ценностей и личностных смыслов.

Преодолеть данные ограничения, на наш взгляд, можно благодаря интеграции социального и психологического подходов к изуче-

нию трансформаций ценностно-смысловой сферы современного человека. Следует отметить, что в изучении ценностно-смысловой сферы представителей различных поколений особую роль играют ретроспективные исследования. Они позволяют оценить ценности, доминирующие в сознании людей одного поколения на разных этапах онтогенеза, что позволяет дифференцировать возрастные и культурно-исторические детерминанты их изменения.

Литература

1. *Андросова Л.А., Кондратьева И.Г.* Ранжирование ценностных ориентаций современной молодежи // Вестник Тамбовского университета. Серия «Гуманитарные науки». – 2013. – № 1. – С. 247–250.
2. *Василевская Е.Ю., Молчанова О.Н.* Особенности проживания периода юности: возраст и социально-исторический контекст // Культурно-историческая психология. – 2013. – № 1. – С. 52–60.
3. *Воробьева И.Н.* Взаимосвязь между целеполаганием и ценностными ориентациями у менеджеров // Акмеология. – 2009. – № 2. – С. 71–74.
4. *Кашина О.П.* Трансформация ценностных ориентаций личности в период зрелости // Сборники конференций НИЦ «Социосфера». – 2012. – № 24. – С. 122–125.
5. *Латин Н.И.* Функционально-ориентирующие кластеры базовых ценностей населения России и ее регионов // Социологические исследования. – 2010. – № 1. – С. 28–36.
6. *Мотренко Ю.И.* Трансформация ценностных ориентаций семьи в современном обществе // Этносоциум и межнациональная культура. – 2011. – № 3. – С. 116–122.
7. *Овсяник О.А.* Динамика изменения ценностных ориентаций российских женщин с 90-х годов XX века по настоящее время // Известия Тульского государственного университета. Гуманитарные науки. – 2012. – № 3. – С. 309–316.
8. *Павленко О.Б.* Различия в ценностях и экономических представлениях о форме собственности между двумя поколениями россиян // Альманах современной науки и образования. – Тамбов: Грамота, 2012. – № 12. – Ч. 1. – С. 102–104.
9. *Садыкова Х.Н., Хаматханова М.А.* Поколенческие изменения ценностных ориентаций: методика и результаты исследования // Известия высших учебных заведений. Социология. Экономика. Политика. – 2013. – № 1. – С. 58–61.
10. *Сиврикова Н.В.* Особенности ценностно-смысловой сферы личности в возрастных кризисах взрослости // В мире научных открытий. – 2012. – № 11.4 (35). – С. 234–249.
11. *Сиврикова Н.В.* Особенности смысложизненных ориентаций в нормативных кризисах взрослых людей // Ways of solving crisis phenomena in

pedagogics, psychology and linguistics: materials digest of the XXXI international research and practice conference (London, august 31 – september 06, 2012). – Лондон, Iashe, 2012. – С. 147–150.

12. *Фельдштейн Д.И.* Человек в современном мире: тенденции и потенциальные возможности развития // Человек и образование. – 2009.– № 3 (20). – С. 10–16.

ИЗУЧЕНИЕ ОБРАЗА «Я» РЕБЕНКА СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

Т.С. Сущинская

*Бердянский государственный педагогический университет
(г. Бердянск, Украина)*

Образ «Я» ребенка является предпосылкой формирования Я-концепции взрослого человека. Представления дошкольника о себе неустойчивы, изменчивы, зависят от многих внешних факторов, но, тем не менее, составляют фундамент, на основе которого развивается личность, строятся ее взаимоотношения с социумом. Конструктивный образ «Я» – одно из условий успешной адаптации ребенка в динамичных условиях современной жизни, реализации творческого потенциала. Маленький ребенок, в силу возрастных особенностей, еще не может успешно решать сложные задачи самопознания. Ему необходима помощь взрослого, который не формирует личность ребенка в соответствии со своими представлениями, а создает условия, способствующие развитию интереса к собственной личности, активизирующие процессы самопознания, позволяющие реализовать себя, свой потенциал. Исследование особенностей, определение типа и уровня образа «Я» старшего дошкольника позволят определить основные направления его психологического сопровождения.

Научно-психологический анализ формирования и развития образа «Я» представлен в работах многих психологов (Р. Бернс, А. Бодалёв, Э. Эриксон, М. Лисина, А. Маслоу, Р. Мейли, А. Петровский, К. Роджерс, В. Столин, П. Чамата, Н. Чеснокова и др.) [1; 3; 4; 7]. Вопросы формирования самосознания, процессов самопознания, выработки эмоционально-ценностного отношения к себе, саморегуляции на ранних этапах онтогенеза анализируются в работах Г. Абрамовой, О. Белобрыкиной, М. Боришевского, А. Запорожца, Е. Кононко,

В. Котирло, В. Мухиной, М. Лисиной, Н. Непомнящей, Е. Панько, А. Силвестру, Г. Урунтаевой и др. [1; 3; 5–7].

Целью статьи является репрезентация результатов теоретического и эмпирического исследования особенностей образа «Я» детей старшего дошкольного возраста.

Мы понимаем образ «Я» как субъективную динамическую совокупность представлений человека о себе, о своей индивидуальности, неповторимости; как систему установок, направленных на самого себя, состоящую из познавательного, эмоционального и оценочно-волевого компонентов [3; 4; 6]. На этом основании мы определили задачи исследования: выявление уровня дифференциации и особенностей содержания образа «Я» детей старшего дошкольного возраста, содержания элементарного реального и желаемого «Я» ребенка, изучение системы детских характеристик; выявление способностей ребенка предоставлять характеристику другим и самому себе, выяснение особенностей общей самооценки и характера ее дифференциации, особенностей самоотношения; определение особенностей эмоционально-ценностного отношения к себе, исследования стратегии самоутверждения (конструктивная, стратегии доминирования, самоугнетения), уровня притязаний в отношении собственных достижений и относительно достижений сверстников.

Для решения поставленных задач нами была составлена программа исследования, которая включает следующие методики: «Чудесная поляна моего "Я"» (модификация методик М. Куна, Т. Макпартинда и В. Шур «Кто Я?»); «Фотографии» (модификация методики Г. Гоуха «Контрольный список прилагательных»); методика исследования ценностных ориентаций и самооценки (модификация методики А. Реана); «Самооценка дошкольника» (опросник Т.В. Драгуновой); «Лесенка» (В. Шур); «Особенности развития частной самооценки ребенка» (шкала Т.В. Дембо – С.Я. Рубинштейна); «Цвет, который похож на меня» (модификация цветового теста Люшера); «Нарисуй себя» (А. Прихожан); «Кто прав?» (модификация методики Н. Харламенковой); «Крестики» (К. Шварцландер); «Собери пазлы» (модификация методики Х. Хекхаузена) [1; 2; 5; 7].

Мы считаем, что в плане измерения образа «Я» ребенка старшего дошкольного возраста стоит ориентироваться на такие критерии, как сложность, согласованность, эмоциональная окрашенность самохарактеристик и уровень самостоятельности ребенка при формировании образа «Я». Исходя из этого, мы определили основные измерения образа «Я» ребенка старшего дошкольного возраста.

1. По сложности: сложный образ «Я» ↔ упрощенный образ «Я». Заинтересованность видами деятельности, стремление к успеху, к саморазвитию, к самоопределению, адекватный выбор средств достижения определенной цели, разнообразие социальных контактов, многогранность интересов зависят от того, что ребенок о себе знает. Ребенок со сложным образом «Я» интересен для окружающих, он всегда может найти себе занятие, поскольку имеет широкий круг интересов. И наоборот, если представления о себе ограничены, возникают проблемы при необходимости сделать выбор деятельности, определиться со своими предпочтениями, найти свое место в жизни. Сложность образа «Я» придает ощущение неповторимости, значимости своей личности. О сложности или упрощенности образа «Я» ребенка свидетельствует количество и содержание самохарактеристик. Ребенок старшего дошкольного возраста может назвать несколько вариантов своего имени, фамилию, имя, отчество, пол, социальные роли, знания и умения; давать как стереотипные, общие характеристики, так и субъективные, которые касаются самоотношения ребенка – «красавец», «умница»; предпочтений – «люблю рисовать», «хочу в школу», успехов в деятельности – «лучший рисовальщик», «не очень хорошо умею читать»; также дети часто используют образные самохарактеристики. По наполненности этих категорий можно судить о сложности образа «Я» ребенка. Важным показателем уровня сложности образа «Я» являются и стремления, желания ребенка. Для дошкольников характерны желания, связанные как с настоящим, так и с ближайшим и отдаленным будущим; познавательные и романтично-фантастические; желания, касающиеся удовлетворения самого ребенка (сладости, игрушки, игры, развлечения, еда, достижения и т. д.) и направленные на других людей, животных. О сложности образа «Я» можно говорить не столько по количеству желаний, сколько по их разнообразию и разнонаправленности.

Сложный образ «Я» является содержательным, дифференцированным, разноплановым, комплексным, наполненным. Знания и представления ребенка со сложным образом «Я» о себе являются многогранными, охватывают различные области его жизни и касаются большинства выделенных нами групп детских самохарактеристик. Желание ребенка разнообразно, связаны не только с настоящим, но и с будущим. Дети понимают, что в зависимости от обстоятельств могут быть разными («Иногда послушная, иногда нет», «Я бываю и хорошей, и плохой. Когда слушаюсь, помогаю, не оскорбляю, то хорошая, а когда настроение плохое, могу быть плохой»). При выполнении за-

дач, которые требуют предоставления самохарактеристик, дети отличаются самостоятельностью, почти не нуждаются в дополнительных вопросах.

Знания ребенка с упрощенным образом «Я» о себе касаются одной-трех групп характеристик. Могут присутствовать объективные характеристики (имя, пол), элементарные обозначения эмоционального отношения к себе («хороший / плохой»). Большинство желаний материальны (игрушки, сладости) и ситуативны («чтобы сейчас мама забрала», «пить»). Дети могут предоставлять и большее количество самохарактеристик, но все они представляют одну тему («зайчик, серенький, беленький, маленький, умею прыгать, хочу родиться зайчиком»). Такой образ «Я» мы определяем как упрощенный монолитный.

2. По уровню согласованности самохарактеристик: согласованный ↔ хаотичный образ «Я». Важно, когда человек понимает, что для него главное, что второстепенное, какие стороны личности являются сильными и будут являться опорой, какие нужно развивать, а на какие можно не обращать внимания. Ребенок в силу своего возраста находится в поиске себя. Но элементарную структуру образа «Я» ребенка старшего дошкольного возраста уже можно наблюдать. Сделать выводы относительно согласованности образа «Я» можно по определению или отсутствию центральной темы самоописания, по наличию или отсутствию определенных ценностных ориентаций.

Согласованный образ «Я» является сбалансированным, целостным, систематизированным, структурированным, определенным, четким. Все знания о себе гармонично согласуются, ребенок много знает о себе, понимает, какие у него сильные стороны, какие надо еще развивать, а какие не являются очень важными либо мешают («Я страшный и злой, как Баба-Яга, но это только в игре таким хочу быть, на самом деле таким быть не хочу. На самом деле я хороший, добрый, родной, хочу вырасти и стать милиционером или пожарником»).

Хаотичный образ «Я» является рассредоточенным, децентрализованным, неопределенным, аморфным, фрагментарным, отрывистым, бессистемным. В представлениях о себе отсутствует целостность, внутренняя согласованность. Ребенок с хаотическим образом «Я» может хотеть все и не знать, что является главным; может много о себе знать, но не может выделить свои сильные стороны, не знает, на чем сосредоточиться, что именно является важным, а что второстепенным. Характеристики, предоставленные в разное время, отли-

чаются, соответственно, образ «Я» можно определить как ситуативный, шаткий. В то же время ребенок может вообще не характеризовать себя, отказываться отвечать на вопросы, связанные с самохарактеристикой, или отвечать формально («не знаю, какой я», «не знаю, чего хочу», «ничего не хочу», «вот такой я, и все», «какой-нибудь, не знаю»).

3. По эмоциональной окраске: положительно окрашен ↔ негативно окрашен. В основном дети этого возраста имеют тенденцию к формированию позитивного образа «Я». Во время нашего исследования нам не встретились дети, которые имеют тотально отрицательный (саморазрушающий) образ «Я». Некоторые чувствительно, эмоционально относятся к себе, к собственным успехам или неудачам, их самохарактеристики отличаются субъективностью и свидетельствуют об определенном самоотношении («большой красавчик», «умница-преумничка»), по которым мы можем определить эмоциональную окраску образа «Я». В ответах других детей наблюдается внешнее равнодушие, пассивность. Анализ самохарактеристик таких детей не дает представление о эмоциональной окраске образа «Я». Эти дети эмоционально невыразительны, в них не чувствуется негативного или позитивного отношения к собственной личности, в самоописании не встречаются субъективные эмоционально окрашенные характеристики. Ребенок формально относится к выполнению задач, связанных с его личностью, преобладают объективные характеристики (имя, пол, социальные роли), фразы «я не знаю», «ничего не хочу», «больше никакой». Судить об эмоциональной окраске образа «Я» таких детей можно по результатам исследования самооценки.

4. По уровню самостоятельности: сформирован относительно самостоятельно ↔ сформирован под влиянием взрослых. М. Лисина определяет такие важные факторы формирования образа «Я» ребенка, как опыт общения, который приобретается в процессе взаимодействия субъектов в системе «ребенок – другие люди» и с помощью социальной когниции, когда ребенок наблюдает за действиями других, но не вступает с ними в непосредственный контакт, и индивидуальный опыт ребенка, т. е., «опыт необщения», который накапливается в процессе самостоятельной деятельности [3]. Особенности дошкольного возраста является то, что образ «Я» ребенка формируется в системе «Я – Мы», влияние окружения является неоспоримым и элементы заимствования будут присутствовать в любом образе «Я» ребенка [7]. Но в старшем дошкольном возрасте ребенок уже способен на собственном опыте проверять те характеристики, кото-

рые получает извне, критически относиться к мнению взрослых и сверстников. О степени внешнего воздействия на образ «Я» ребенка можно судить по наличию или отсутствию ссылок на мнение значимых взрослых («мама сказала, что я красивая»), по уровню уверенности тона, устойчивости к провокациям во время общения, по результатам исследования стратегии самопрезентации и уровня притязаний ребенка. Образ «Я» по уровню самостоятельности может быть сформированным относительно самостоятельно и сложившимся под влиянием других.

Итак, основными измерениями образа «Я» ребенка старшего дошкольного возраста является сложность, согласованность, эмоциональная окрашенность и уровень самостоятельности при формировании образа «Я». Анализ самохарактеристик по предложенным критериям позволит установить уровень и тип образа «Я» ребенка и определить основные направления его психологического сопровождения.

Литература

1. *Белобрыкина О.А.* Диагностика развития самосознания в детском возрасте. – СПб.: Речь, 2006. – 320 с.
2. *Истратова О.Н.* Психологическое тестирование детей от рождения до 10 лет. – Ростов н/Д: Феникс, 2008. – 317 с.
3. *Лисина М.И., Силвестру А.И.* Психология самопознания у дошкольников. – Кишинев: Штиинца, 1983. – 111 с.
4. *Петровский А.В.* Быть личностью. – М.: Педагогика, 1990. – 112 с.
5. *Співак Л.М.* Діагностика і корекція «Я-концепції» молодших школярів з низьким рівнем навчальних досягнень: навч. посібн. – 2-е вид. – Київ: Каравелла, 2011. – 224 с.
6. *Урунтаева Г.А., Афонькина Ю.А.* Практикум по детской психологии: пособие для студентов педагогических институтов, учащихся педагогических училищ и колледжей, воспитателей детского / под ред. Г.А. Урунтаевой. – М.: Владос, 1995. – 291 с.
7. *Фурман А.В., Гуменюк О.Є.* Психологія Я-концепції: навчальний посібник. – Львів: Новий Світ-2000, 2006. – 360 с.

ТРАНСФОРМАЦИЯ ОТНОШЕНИЙ РОДИТЕЛЕЙ К ДЕТЯМ ПОД ВЛИЯНИЕМ СУПРУЖЕСКИХ КОНФЛИКТОВ

Т.К. Хозяинова, Н.В. Фисюнова

Кубанский государственный университет

(г. Краснодар, Россия)

Тема детско-родительских отношений в отечественной и зарубежной психологии разрабатывается достаточно активно. Актуальность данной проблемы объясняется прежде всего тем, что характер отношения к детям – одно из важных условий становления личности ребенка. Данные исследований свидетельствуют, что деструктивные отношения родителей с ребенком негативно сказываются на становлении его личности. Среди детерминант родительского отношения выделяют различные факторы. Наименее изученным фактором являются отношения между самими родителями как супругами. Неблагоприятной ситуацией для ребенка будут конфликтные отношения в семье. И хотя ребенка непосредственно не касаются «выяснения отношений» между его родителями, конфликтная обстановка не может не влиять на него. Вместе с тем механизмы этого влияния мало изучены. Одним из них будет характер отношения с ребенком, изменяющийся под влиянием конфликта. Наше предположение заключается в том, что ссора супругов не только является деструктивным фактором отношений между самими супругами, но и негативно отражается на их взаимодействии с детьми.

Целью нашего исследования стало изучение связей конфликтных отношений супругов с их отношением к детям. Изучение супружеских конфликтов проводилась с помощью методики «Взаимодействие супругов в конфликтной ситуации» Ю.Е. Алешиной, Л.Я. Гозмана, Е.М. Дубовской и опросника А.С. Кочаряна «Реакция супругов на конфликт», направленного на изучение защитных моделей поведения супругов и их неконструктивных установок на брак. Для изучения отношения родителей к детям использовался опросник взаимодействия родителей с детьми И.М. Марковской (ВРР). В исследовании участвовало 15 семейных пар, общее количество респондентов – 30 человек. Обязательным условием было наличие у семейной пары ребенка.

Для установления взаимосвязей между показателями методик, направленных на изучение конфликтов между супругами, и показате-

лями взаимодействия родителей с ребенком был проведен корреляционный анализ, в результате которого было выявлено большое количество статистически достоверных связей. Практически все 10 шкал ВРР оказались связаны с показателями методик супружеских конфликтов, что свидетельствует о тесной взаимосвязи между конфликтами супругов и их отношением к детям. Анализ этих связей позволил выяснить особенности изменения отношения родителей к детям в зависимости от конфликтных ситуаций между супругами и реакций на них.

Взаимосвязи показателей методики «Взаимодействие супругов в конфликтной ситуации» и ВРР выявили следующие закономерности. Больше всего изменений под влиянием различных конфликтных ситуаций в отношении родителей к детям установлено по шкалам «нетребовательность–требовательность» (выявлены связи с пятью конфликтными ситуациями), «автономность–контроль» (выявлены связи с шестью конфликтными ситуациями), «отсутствие сотрудничества–сотрудничество» (выявлены связи с шестью конфликтными ситуациями). Под влиянием конфликтов между супругами их отношение к детям становится деструктивным: снижается требовательность и сотрудничество с ребенком и при этом повышается контроль. Ограничения, мелочная опека в сочетании со снижением требований и отсутствие партнерских отношений могут стать причиной инфантилизации личности ребенка.

С меньшим количеством конфликтных ситуаций связаны такие деструктивные отношения к ребенку, как повышение строгости и непоследовательности, отвержение ребенка, несогласие с ним, снижение авторитетности родителей и удовлетворенности отношения с ребенком (выявлено по 1–3 связи с конфликтными ситуациями).

По разному конфликты влияют на отношения с ребенком матери и отца. В большей степени конфликты с супругом влияют на взаимоотношение с ребенком женщины. В группе матерей в 3 раза больше оказалось связей между показателями взаимодействия с детьми и конфликтными ситуациями, чем в группе отцов (соответственно 21 и 9 связей). Практически все связи носят деструктивный характер, но матери и отцы выбирают разные стратегии. Отцы под влиянием конфликтов с женой становятся менее требовательными и снижают контроль за ребенком, мало взаимодействуют с ним, что свидетельствует о попустительском стиле воспитания. Матери также снижают требовательность и мало взаимодействуют с ребенком, но при этом у них повышенный контроль, отвержение и строгость по отношению к ребенку. Они контролируют и наказывают ребенка, не предъявляя к не-

му требований, т. е. наказания скорее всего не обоснованы, очевидно, таким образом женщины «перекидывают» на ребенка свои негативные эмоции, которые, по сути, предназначены для мужа.

Различия у матерей и отцов наблюдаются и в отношении влияния содержания конфликтных ситуаций. У женщин деструктивное влияние оказывают почти все ситуации конфликтов (отношения с родственниками, воспитание детей, нарушение ролевых ожиданий, проявление доминантности или автономности супругом, разногласия в отношении к деньгам), кроме конфликтов, связанных с рассогласованием норм поведения и проявления ревности, наличие которых не приводит к неадекватному взаимодействию с ребенком.

У мужчин не только меньше связей конфликтных ситуаций с показателями ВРР, т. е. меньший диапазон изменений отношения к детям, но и затронуты несколько иные зоны конфликтов, чем у женщин. Конфликты по поводу отношений с родственниками, проявление автономности или доминантности супругой, рассогласование в отношении к деньгам, как и у женщин, вызывают изменения в отношении к ребенку. Но в отличие от жен, они становятся нетребовательными и мало взаимодействуют с ребенком в ситуациях рассогласования норм поведения и проявления ревности, а связей конфликтных ситуаций по поводу воспитания детей и нарушения ролевых ожиданий с отношением к детям у них не выявлено.

Достоверные корреляционные связи были получены также между показателями взаимодействия родителей с детьми по методике ВРР и особенностями реакции супругов на конфликт. Выявленные связи подтвердили нашу гипотезу. Неадекватные реакции супругов на конфликт приводят к негативным изменениям в отношениях к детям. Практически все показатели ВРР оказались связанными с характером реакций супругов на конфликт. В большей степени неадекватные реакции супругов влияют на удовлетворенность отношениями с ребенком, которая резко снижается. По видимому, неудовлетворенность отношений между супругами переносится и на ребенка. Под влиянием переживаний по поводу конфликтов супруги становятся по отношению к детям чрезмерно строгими, эмоционально дистантными, отвергающими ребенка, непоследовательными. В сферу негативных переживаний супругов, связанных с конфликтом, попадают и отношения с ребенком, прежде всего эмоциональные.

Выявлены также различия связей показателей взаимодействия родителей с детьми с реакцией на конфликт у отцов и матерей. У матерей выявлено гораздо больше связей, чем у отцов, что свидетельст-

вует о том, матери в большей степени переносят свои переживания конфликтов с супругом на отношение к ребенку. По-разному влияют схожие реакции на конфликт на поведение отца и матери в отношениях с ребенком. Депрессивные реакции у матерей на конфликт с мужем приводят к проявлению отвергающего поведения по отношению к ребенку и повышенному контролю, что проявляется в том, что мать контролирует ребенка, постоянно указывая ему на его недостатки, не учитывая его индивидуальности и положительные качества, что приводит к снижению удовлетворенности взаимоотношениями с ребенком. У отцов депрессивные реакции на конфликт с супругой снижают требовательность по отношению к ребенку и последовательность в воспитании ребенка. Очевидно, отцы, погружены в свои переживания, проявляя попустительский стиль воспитания. Аналогичные закономерности связей у отца и матери выявлены для других типов их реакций на супружеские конфликты. Агрессия, соматизация тревоги, фиксация на психотравме, протективные и дефензивные типы защит как способ реакций на конфликт у мужа и жены отражаются по-разному на взаимодействии с детьми. У матерей в первую очередь снижается удовлетворенность взаимоотношениями с ребенком при проявлении строгости, повышенного контроля, т. е. переживания по поводу конфликта с мужем вызывают у нее негативную эмоциональную оценку ребенка и отношения к нему. Отец же снижает требовательность, сотрудничество с ребенком, уходит в свои переживания, уделяя мало внимания ребенку. Агрессивные реакции отца на конфликт с супругой проявляются в несогласии с ребенком и снижении авторитетности отца для него.

Таким образом, в исследовании было доказано, что конфликты между супругами являются фактором, обуславливающим их отношение к детям. Весь диапазон отношений родителей к детям меняется в сторону деструктивности. Трансформация отношения к детям под влиянием конфликтов с супругом больше выражена у женщин, которые проецируют свои негативные переживания на взаимодействие с ребенком. Отцы в ситуации конфликта с женой демонстрируют попустительский стиль отношения к ребенку, фактически устраняясь от воспитания. Ребенок при этом находится в ситуации депривации необходимых для становления его личности условий взаимодействия с отцом и эмоционального контакта с матерью.

ВООБРАЖЕНИЕ КАК ФАКТОР САМОАКТУАЛИЗАЦИИ В ЮНОШЕСКОМ ВОЗРАСТЕ

Л.И. Шрагина

*Одесский национальный университет им. И.И. Мечникова
(г. Одесса, Украина)*

Самоактуализацию А. Маслоу определял как высшую потребность личности в процессе ее самоопределения в мире. Личность, считал он, стремится ответить всей своей жизнью на вопрос: «кем я могу стать?» [7; 8] Проблема самоактуализации личности в юношеском возрасте в условиях современных социальных трансформаций приобретает особую актуальность в связи с тем, что данный возрастной период является началом принятия ответственности за свою будущую жизнь при отсутствии собственного опыта.

Анализ современных исследований по проблеме самоактуализации позволил сделать выводы, что её характеристики связаны с разноуровневыми свойствами личности. Трудность изучения самоактуализации, отмечают исследователи, заключается в том, что она представляет собой сложное многоуровневое комплексное образование, включающее в себя ряд личностных свойств. При низком и высоком уровнях самоактуализация более ярко проявляется в качественном аспекте (особенно в отношении свойств личности, характеризующих отношение к другим людям) в меньшей степени – в количественном и зависит от возраста [3; 6; 10; 14].

Важным показателем самоактуализирующейся личности являются творческие способности, которые, характеризуя личность в целом и/или её отдельные стороны, проявляются в мышлении, чувствах, общении, в способности самостоятельно ставить цели и ориентироваться на будущее [1; 7; 8].

Одним из ведущих компонентов творческих способностей в отечественной психологии рассматривается воображение [5; 11; 12]. Однако до настоящего времени взаимосвязь самоактуализации с уровнем развития воображения в юношеском возрасте не изучалась, что определяет актуальность исследования и его цель.

В соответствии с целью исследования были выбраны следующие методики сбора данных: диагностика самоактуализации личности (САМОАЛ) [13], диагностика визуального воображения [4], методика выявления творческого вербального воображения («Три слова») [9] и

методика «Создание вербального образа» («Создать образ незнакомо-го слова») [15].

Исследуемую выборку составили 5 юношей и 38 девушек в возрасте 17–19 лет, поступившие на первый курс Одесского национального университета им. И.И. Мечникова на специальность «Психология».

Для выявления взаимосвязи характеристик самоактуализации личности с показателями творческого воображения мы использовали корреляционный анализ по Пирсону. В общей выборке выявилась значимая взаимосвязь между такими шкалами опросника самоактуализации личности:

– «гибкость в общении» и «показатели визуального ($r = 0,330$) и вербального воображения» ($r = 0,304$);

– «взгляд на природу человека» и «оригинальность вербального воображения» ($r = 0,349$);

– «спонтанность» – с показателями вербального воображения по методикам выявления вербального творческого воображения «Три слова» ($r = 0,427$; $r = 0,324$) и «Вербальный образ» ($r = 0,340$; $r = 0,377$).

Рассмотрим более детально характеристики шкал методики САМОАЛ, которые дали значимую взаимосвязь с показателями визуального и вербального воображения, в контексте их взаимосвязи с творческим воображением в юношеском возрасте.

Шкала «Гибкость в общении» отражает способность адекватно использовать разнообразные коммуникативные средства в различных ситуациях. Для самоактуализации в юношеском возрасте характерна коммуникативная направленность, значимость взаимоотношений с социумом, общительность, ориентация на взаимодействие с другими людьми, смелость в установлении межличностных контактов, гибкость и произвольность поведения [3; 6].

Шкала «Взгляд на природу человека» характеризует склонность субъекта воспринимать природу человека в целом как положительную («люди в массе своей добры») способность к целостному восприятию мира и людей, к пониманию связанности таких противоположностей, как игра и работа, телесное и духовное и другие, не считая эти противоположности антагонистическими.

Шкала «Спонтанность» измеряет способность выражать свои чувства, активно действовать под влиянием внутренних побуждений как качество, вытекающее из уверенности в себе и доверия к окружающему миру, свойственна самоактуализировавшимся людям.

По результатам исследования на основе нормального распределения испытуемые были разделены нами на две группы – с высокими и низкими показателями по шкале «Стремление к самоактуализации»

(САМОАЛ). Корреляционный анализ, проведенный в этих группах с целью выявления взаимосвязи характеристик самоактуализации личности с показателями творческого воображения, показал, что по сравнению с общей выборкой в группе студентов с высокой самоактуализацией более выражена связь ($r = 0,787$) со шкалой «Спонтанность».

Студентов с высоким уровнем самоактуализации отличает от общей выборки появление новых значимых связей между характеристиками самоактуализации и показателями творческого воображения. Высокая корреляция выявлена между шкалой ценностных ориентаций и визуальным творческим воображением ($r = 0,720$). Блок ценностей измеряет, в какой степени человек разделяет ценности, характерные для самоактуализирующейся личности, степень гибкости человека в реализации своих ценностей, способность быстро реагировать на изменяющиеся аспекты ситуации – показатели, для реализации которых необходимо творческое воображение.

Шкала автономности у этих студентов коррелирует с показателями вербального творческого воображения ($r = 0,709$). По мнению большинства гуманистических психологов, автономность является главным критерием психического здоровья личности, ее целостности и полноты.

Шкала контактности также коррелирует с показателями творческого вербального воображения ($r = 0,773$). В вопроснике «САМОАЛ» контактность понимается как общая предрасположенность к взаимно полезным и приятным контактам с другими людьми, измеряя общительность личности, ее способность к установлению прочных и доброжелательных отношений с окружающими.

Студенты с высоким уровнем самоактуализации по шкале «Ориентация во времени» имеют отрицательную корреляцию с показателями визуального воображения ($r = -0,849$). Эта шкала показывает, насколько человек живет настоящим, не откладывая свою жизнь на «потом» и не пытаясь найти убежище в прошлом. Отрицательная корреляция данной шкалы с показателями воображения показывает, что эта возрастная категория с высоким уровнем самоактуализации, живя «здесь и теперь», в большой степени ориентирована на будущее.

У студентов данной группы выражена взаимосвязь шкалы «Потребность в познании» с показателями вербального воображения ($r = 0,831$). Высокая потребность в познании описывает бескорыстную жажду нового, измеряет степень выраженности стремления к приобретению знаний об окружающем мире и характерна для самоактуализирующейся личности, всегда открытой новым впечатлениям, что объясняет высокую корреляцию с показателями творческого воображения, которую мы получили на данной выборке.

Студентов с низким уровнем самоактуализации отличает от общей выборки появление новых значимых отрицательных связей между характеристиками самоактуализации и показателями творческого воображения. В частности, если в общей выборке связь между гибкостью общения и показателями творческого воображения была положительная, то здесь связь между гибкостью общения и оригинальностью вербального воображения отрицательная ($r = -0,641$). Это может свидетельствовать о том, что даже при выраженной коммуникативной направленности творческое воображение в общении не задействовано. О том же свидетельствуют показатели отрицательной корреляции по шкалам «Автономность» ($r = -0,695$) и «Стремление к самоактуализации» ($r = -0,715$), которые отличают их от группы с высокой самоактуализацией.

При высоком уровне самоактуализации связующую роль между её основными компонентами играют ценностные ориентации [3; 6], именно шкала ценностей обеспечивает высокую значимую связь с показателями творческого воображения в группе с высоким уровнем самоактуализации ($r = 0,720$), которая не наблюдается в группе с низкой самоактуализацией.

Проведенный корреляционный анализ между показателями творческого воображения и характеристиками самоактуализации, полученными в результате исследования, показал наличие значимых связей с такими характеристиками самоактуализации, как гибкость в общении, спонтанность, взгляд на природу человека, которые связаны с возрастными задачами юности: установление дружеских отношений, самоопределение в обществе, профессии и формировании мировоззрения (показатель «взгляд на природу человека»).

Сопоставляя в контрастных группах показатели коэффициентов корреляции по параметру «Потребность в познании» с творческим воображением, мы видим, во-первых, значительно большую выраженность этой потребности в группе с высоким уровнем самоактуализации, а во-вторых, в группе с низким уровнем самоактуализации эта потребность связана не с вербальным воображением, а с визуальным. Это в очередной раз свидетельствует, что как самоактуализация, так и творческое воображение – две очень сложные многокомпонентные и многоуровневые системы в структуре личности, взаимосвязи между которыми не всегда носят линейный характер и исследование которых требует системного подхода [2; 11; 12; 15–17].

Исходя из анализа характеристик самоактуализации в юношеском возрасте, можно сделать вывод о значимости творческого воображения при решении возрастных задач, связанных с установлением дру-

жеских отношений, самоопределения в обществе, профессии и формировании мировоззрения. Сформированные в юности, эти качества оказывают важное значение на весь дальнейший жизненный путь человека.

Литература

1. *Вахромов Е.Е.* Психологические концепции развития человека: теория самоактуализации. – М.: Междунар. педагогическая академия, 2001. – 160 с.
2. *Веккер Л.М.* Психика и реальность: единая теория психических процессов. – М.: Смысл, 1998. – 685 с.
3. *Городилова Е.Н.* Самоактуализация и ее связь с интегральной индивидуальностью: дис. ... канд. психол. наук. – Пермь, 2002. – 207 с.
4. *Дружинин В.Н.* Психология общих способностей. – СПб.: Питер, 2002. – С. 281–309.
5. *Кудрявцев В.Т.* Воображение // Большой психологический словарь / сост. и общ. ред. Б. Мещеряков, В. Зинченко. – М.: Прайм-ЕВРОЗНАК, 2003.
6. *Лопатин Е.А.* Изучение самоактуализации 17–19-летних студентов вуза // Известия Российского государственного педагогического университета им. А.И. Герцена. – 2008. – № 29 (65). – С. 418–424.
7. *Маслоу А.* Мотивация и личность / пер с англ. А.М. Татлыдаевой. – СПб.: Евразия, 1999. – 479 с.
8. *Маслоу А.* Новые рубежи человеческой природы / пер. с англ. Г.А. Балл, А.П. Погребский. – М.: Смысл, 1999. – 424 с.
9. Розвиток творчої особистості в умовах екологічної кризи / под ред. В.В. Рыбалко. – Київ, 1993. – Ч. I. – С. 76–77.
10. *Стебакова Д.А.* Личностные особенности студентов медучилища с разными типами самоактуализации: дис. ... канд. психол. наук. – М., 2010. – 251 с.
11. *Скоробогатов В.А., Коновалова Л.И.* Феномен воображения. – 2-е изд. – СПб.: Союз, 2002. – 183 с.
12. *Фарман И.П.* Воображение в структуре познания. – М., 1994. – 215 с.
13. *Фетискин Н.П., Козлов В.В., Мануйлов Г.М.* Социально-психологическая диагностика развития личности и малых групп. Диагностика самоактуализации личности (А.В. Лазукин в адаптации Н.Ф. Калиной). – М., 2002. – С. 426–433.
14. *Челомбицкая М.П.* Интеллект и креативность как факторы самоактуализации человека в инновационном обществе: дис. ... канд. философ. наук. – Ростов н/Д, 2009. – 155 с.
15. *Шрагина Л.И.* Конструирование вербального образа как творческий процесс: дис. ... канд. психол. наук. – Киев, 1999. – 180 с.
16. *Шрагина Л.И.* Проблема воображения в контексте функционально-системного подхода // Психология в вузе. – 2005. – № 3. – С. 95–107.
17. *Шрагина Л.И.* Проблема психологической природы воображения // Вісник Одеського Національного Університету. – 2010. – Т. 15. – Вип. 11. – Ч. 2. Психологія. – С. 156–164; URL: <http://psyfactor.org/lib/shragina2.html>.

8. ЛИЧНОСТЬ И ЕЕ ЖИЗНЕННЫЙ МИР ГЛАЗАМИ МОЛОДЫХ УЧЕНЫХ

СИТУАТИВНАЯ ТРЕВОЖНОСТЬ И СТРАХИ В СИТУАЦИИ БЕРЕМЕННОСТИ И ПРЕДСТОЯЩИХ РОДОВ

Ю.Г. Василевская

*Омский государственный университет им. Ф.М. Достоевского
(г. Омск, Россия)*

Проблемы тревоги, тревожности и страхов беременных широко изучаются перинатальными психологами. В течение беременности женщины испытывают как тревогу, связанную с ожиданием возможного неблагоприятного течения беременности, так и страх, связанный с конкретной предстоящей опасностью для здоровья самой женщины и плода, при неблагоприятном исходе родов. Вместе с тем отмечается повышение тревожности – черты личности, проявляющейся в том, что объективно безопасные обстоятельства воспринимаются как содержащие угрозу [1]. И.В. Добряков отмечает, что некоторое повышение уровня тревожности является закономерным и нормальным, благодаря этому женщины становятся более осторожны и ответственны, легче адаптируются к своему новому состоянию. При патологическом характере тревога и страх перестают играть адаптивную роль и приводят к неблагоприятному течению беременности и родов [2].

Исследования психологической составляющей периода беременности и процесса родов Ж.В. Завьяловой показывают, что повышенный уровень тревоги типичен для беременных женщин: 65–80 % из них имели повышенную тревожность, эмоциональную нестабильность и подозрительность. Для большинства женщин характерны волнения и страхи перед предстоящими родами, среди которых страх за здоровье ребенка и успешность родов, волнения из-за неизвестности. Боязнь боли отмечается у 40 % беременных [3]. В. Лосева и А. Луньков отмечают, что почти каждая женщина, которая собирается стать матерью, испытывает страхи на всех этапах беременности: при подготовке к зачатию, в процессе беременности и непосредственно перед

родами. К наиболее типичным авторы относят: боязнь выкидыша, страх родить ребенка с физическими или психическими отклонениями, страх перед самими родами, страх перед движениями плода или их отсутствием [4]. Кроме того, различными авторами выделяются такие виды страхов, как страх принятия новой социальной роли, страх осложнений во время и после родов, боязнь психологических и физиологических изменений, происходящих в организме женщины во время и после родов, и некоторые другие [2; 5; 6; 7].

В рамках данной публикации приведено исследование уровня ситуативной тревожности беременных, находящихся на этапе подготовки к родам и страхи беременных перед предстоящими родами. Для получения более достоверных результатов было использовано две методики. Такой выбор методического материала обусловлен специфичностью изучаемой ситуации. Ожидание рождения ребенка сложное в эмоциональном плане переживание для каждой женщины, оно связано как с большим количеством положительных эмоций, так и с высоким уровнем напряжения по поводу благополучного разрешения родов и здоровья ребенка. Данную специфику ситуации не в полной мере отражает «Методика определения ситуативной тревожности» Ч.Д. Спилбергера (в адаптации Ю.Л. Ханина) [8], направленная на изучение скорее негативно окрашенных ситуаций. В связи с этим нами была разработана авторская анкета для изучения страхов беременных [9]. Каждый из предродовых страхов оценивается беременной по четырехбалльной системе, и высокий суммарный балл по данной методике также указывает на повышение тревоги по поводу предстоящих родов.

На выборке из 62 пациенток дородовых отделений родильных домов города Омска в сроке беременности от 36 до 40 недель были получены следующие результаты.

По уровню ситуативной тревожности испытуемые разделились на три группы. Первая группа включает в себя респондентов, для которых ситуация предстоящих родов не является стрессогенной. Уровень тревожности в данной группе не превышает 30 баллов. В количественном эквиваленте таких испытуемых оказалось 22,6 %. Во второй группе отмечается умеренный уровень ситуативной тревожности. Таких испытуемых оказалось 50 %. Третья группа – респонденты, для которых ситуация предстоящих родов связана с высоким напряжением, страхом и тревогой, с высоким уровнем ситуативной тревожности (27,4 %).

По результатам исследования страхов беременных в ситуации предстоящих родов на основе авторской анкеты было также выявлено

три группы испытуемых, кроме того, был проведен анализ наиболее распространенных страхов беременных женщин.

Первая группа испытуемых, 30,6 % от общего числа респондентов, имеет низкий уровень предродовых страхов. Вторую группу испытуемых составляет 53,2 % от общего числа респондентов, она имеет средний суммарный балл, и мы отнесли ее к умеренному уровню страхов. Третьей группе испытуемых – 16,2 % от общего числа респондентов – принадлежат беременные с высоким суммарным баллом по предродовым страхам.

Качественный анализ содержания страхов беременных женщин перед родами с целью выявления наиболее распространенных показал следующие результаты.

Наиболее распространенными являются страхи, связанные со здоровьем – ребенка или своим собственным. На первом месте у всех испытуемых находятся страхи, связанные со здоровьем будущего ребенка (среднее значение по группе – 3,33), на втором месте – боязнь осложнений после родов (3,19), на третьем месте – боязнь рождения неполноценного ребенка (3,08). Кроме того, достаточно высокий среднегрупповой балл был набран по страху боли в родах и боязни осложнений во время беременности.

Следующей задачей нашего исследования было выделение группы испытуемых, характеризующихся высоким уровнем тревожности по обоим методикам – методике Спилбергера–Ханина и авторской методике определения страхов беременных. Используя метод ранговой корреляции Спирмена, мы установили прямую положительную двухстороннюю связь значений уровня ситуативной тревожности и уровня страхов беременных ($r_s = 0,434^{**}$ при $p \leq 0,01$). Основываясь на значимой взаимосвязи значений двух данных методик, мы выделили в группу высокотреховных тех испытуемых, которые набрали высокий балл по первой и второй методике одновременно либо по одной из двух методик. Таким образом, в группе высокотреховных оказалось 22 беременные женщины, что составляет 35,5 % от общего числа респондентов. Это говорит о том, что больше трети женщин испытывают высокий уровень тревожности и страха перед родами, попадая, таким образом, в «группу риска», которая нуждается в психокоррекционной работе.

Учитывая физиологическую связь матери и плода и тот факт, что эмоции, которые испытывает беременная, «передаются» ребенку в виде изменения биохимического состава крови, частоты дыхания и сердцебиения, повышения артериального давления, очевидной представляется необходимость выявления повышения тревожности у

беременной женщины и своевременной коррекционной работе по снижению стрессовой нагрузки на организм матери. Ведь, несмотря на то, что нервная система матери и плода не связаны напрямую, ее меняющийся эмоциональный фон оказывает отрицательное влияние на развивающийся внутри нее организм. Кроме того, неадекватное эмоциональное реагирование будет оказывать отрицательное влияние на протекание процесса родов, вследствие чего происходит повышение болевых ощущений роженицы, возможное осложнение течения родов, ухудшение психофизиологического состояния новорожденного.

Грамотно и профессионально организованная работа с беременными по снижению уровня тревожности, проводимая психологом на базе медицинского учреждения, позволит улучшить психоэмоциональное состояние будущих мам, что обеспечит более благоприятное течение родов и тем самым сохранит и обезопасит от излишнего риска здоровье мамы и новорожденного малыша.

Литература

1. *Spielberger C.D.* Anxiety and Behavior. – № 4, Academic Press, 1966.
2. *Добряков И.В.* Перинатальная психология. – СПб.: Питер, 2010.
3. *Завьялова Ж.В.* Психологическая составляющая периода беременности и процесса родов // Психология и психоанализ беременности: учеб. пособие / ред.-сост. Д.Я. Райгородский. – Самара: БАХРАХ-М, 2003.
4. *Лосева В., Луньков А.* Страхи вокруг беременности // Психология и психоанализ беременности: учеб. пособие / ред.-сост. Д.Я. Райгородский. – Самара: БАХРАХ-М, 2003.
5. *Добряков И.В.* Типология гестационной доминанты // Ребенок в современном мире: тезисы докладов 3-й Международной конференции. – СПб.: ЮНЕСКО, МО России, 1996.
6. *Подобина О.Б.* Совладающее поведение женщины на этапе принятия роли матери: дис. ... наук. – СПб., 2005.
7. *Филиппова Г.Г.* Психология материнства: учеб. пособие. – М.: Изд-во Института психотерапии, 2002.
8. *Елисеев О.П.* Практикум по психологии личности. – СПб.: Питер, 2001.
9. *Дементий Л.И., Василевская Ю.Г.* К проблеме методического обеспечения изучения копинг-поведения беременных в ситуации предстоящих родов // Ресурсы и антиресурсы личности в современных копинг-исследованиях: материалы Всероссийской науч.-практ. конф. с международным участием. – Омск: Изд-во Ом. гос. ун-та, 2012. – С. 23–28.

КАК УДЕРЖАТЬ СЧАСТЬЕ? АНАЛИЗ КОНЦЕПЦИЙ СТАБИЛЬНОСТИ И ИЗМЕНЧИВОСТИ СУБЪЕКТИВНОГО БЛАГОПОЛУЧИЯ

И.С. Горбаль

Львовский национальный университет им. И.Я. Франко

(г. Львов, Украина)

Смещение акцентов в психологии с изучения патологических феноменов психики, из исправления и избегания на исследование позитивных аспектов жизнедеятельности человека, доминирование феноменологической парадигмы в последние десятилетия привело к постепенному возрастанию интереса к явлению счастья как психологически детерминированной переменной. Утверждение Р. Веерговена о том, что, «как и здоровье, счастье должно быть нормальным состоянием», указывает на важность этой проблематики для современной науки и практики, ведь достижение благополучия человека определяется как финальная цель всех психологических и психотерапевтических интервенций, программ психологического сопровождения.

Среди исследуемых аспектов в тематике субъективного благополучия (СБ) (которое в гедонистической традиции рассматривается как числовой показатель меры «счастливости» человека) вопрос о том, как этот показатель изменяется в процессе жизни человека под влиянием различных внешних и внутренних факторов, выглядит особо актуально, ведь то, насколько стойкое ощущение человеком счастья определяет необходимость и возможность влияния на этот показатель в процессе представления психологической помощи, определяет, насколько качественны и содержательны эти интервенции.

Вопрос о мере изменчивости и адаптивности феномена СБ впервые возник после опубликования результатов исследования об относительно небольшом и краткосрочном влиянии жизненных ситуаций (как выигрыш в лотерею или несчастный случай с последующей инвалидностью) на переживание счастья, в первую очередь когнитивный его компонент – удовлетворенность жизнью [4]. Согласно с теорией адаптации СБ, у каждого человека есть базовый уровень переживания счастья, на который он постоянно возвращается после того, как некоторые события происходят в жизни, в основе чего лежит процесс «гедонистического кольца» (“hedonic treadmill”) [4], когда люди ищут новых уровней стимуляции для получения удовольствия. Впрочем, результаты исследований привыкания человека к событиям

в разных сферах его жизни очень спорны. Так, было выявлено отсутствие или сравнительно небольшой уровень адаптации к безработице [10]: понижение уровня СБ после потери места работы длительное и его изменения во времени незначительны. Изменения в семейной сфере также неоднозначно влияют на ощущение счастья человеком: хотя самые высшие показатели его в первые годы после свадьбы, мера привыкания к такому жизненному событию в разных исследованиях констатируется от полной до почти несущественной [5, p. 225]. То же самое можно сказать и о таких событиях, как рождение ребенка, развод, смерть близкого человека. Несмотря на многообразие результатов исследования, очевидные недостатки теории адаптации СБ – это, во-первых, ее игнорирование роли индивидуальных факторов и уделение основного внимания случайным внешним событиям, во-вторых, неопределенность меры стимула, что вызывает изменения в уровне субъективного благополучия, в-третьих, непонятным остается вопрос о том, как измерять уровень адаптации феномена.

Итак, в противовес теории адаптации возникла группа концепций, которые определяют решающим фактором ощущения счастья личностные черты. Речь идет в первую очередь об экстраверсии и нейротизме. Корреляции этих показателей с мерой счастья, хотя и значительные для представителей разных национальностей независимо от методов исследования [12, p. 583], определяют не всю совокупную дисперсию. Среди важных для обеспечения СБ личностных особенностей описывают также такие когнитивные образования, как оптимизм, внутренний контроль, чувство личного достоинства, высокая самооценка [6]. События в жизни в этом контексте трактуются как экзогенные стрессовые факторы, которые нарушают нормальный уровень СБ, восстановлению которого способствует гомеостатический механизм [8], что базируется на этих позитивных качествах человека и имеет адаптивный смысл. С удовлетворенностью жизнью связаны также открытость к опыту, чувство мощной социальной поддержки, избегание использования защитного механизма вытеснения, оптимизм, восприятие позитивных событий в жизни как глобальных, стабильных и таких, что возникли благодаря самому человеку – т. е. большинству тех качеств, совокупность которых Р. Куминс и Х. Нистико рассматривают как «удовлетворенность собой» [7] – своеобразную позитивную установку к собственной личности.

Пытаясь объединить интерпретации описанных подходов, авторы теории динамического равновесия [9] описывают стабильность и изменчивость уровня СБ через наличие некоторых повторяемых ситуа-

ций в жизни (не просто статического состояния), что определяется как социальной обстановкой, так и личностными качествами. Но и в этой концепции не уделяется внимание еще одному важному блоку факторов, связанных с ощущением счастья, – мотивационных. Интегрируя гедонистическую и эудемоническую традиции исследования этого феномена, мы понимаем СБ как когнитивно-эмоциональную оценку человеком качества своей жизни вообще и отдельных ее областей, определяющую способность к реализации личностного потенциала и позитивному функционированию [2, с. 158], что позволяет предположить важность рассмотрения мотивационного аспекта счастья, активного начала для реализации тенденции личностного развития. Теория множественных различий А. Михалоша [11] описывает значение соотношения желанного и действительного в жизни человека для оценки им качества своей жизни. Описанная автором концепция раскрывает содержание сравнения имеющего в жизни человека с системой его побуждений (мотивов) (относительно прошлого, настоящего и будущего). Последняя определена С.Л. Рубинштейном как основной компонент личности, совокупность ее потребностей и мотивов, что раскрывается через понятие «направленность личности» [3, с. 684–686]. СБ в таком понимании выступает мерой реализации человеком конкретных жизненных целей, источниками которых выступают как базовые потребности, так и требования общества. Чем больше совпадений между тем, что человеку нужно, тем, чего от него хотят другие, и тем, чего он уже достиг, тем больше у него поводов для позитивных эмоций и формирования позитивных суждений о жизни. В то же время направленность личности как характеристика мотивационной сферы, «динамическая тенденция» [3, с. 685] определяет основную линию деятельности человека и меру ее эффективности. Важно подчеркнуть социальный смысл феномена, а также то, что направленность конкретизируется через систему ценностно-смысловых отношений и определяет выбор мотивов, приемов и способов взаимодействия с людьми.

Описанные сферы, связанные с ощущением счастья, можно рассматривать как основы двух разных механизмов, что детерминируют изменения в отношении человека к собственной жизни. Социальная среда и личностные особенности (в которых М. Селигман выделяет унаследованные и те, «которые зависят от нас») определяют то, насколько изменяются позитивность суждений и эмоциональный настрой человека относительно собственной жизни в определенных обстоятельствах без его активного участия, без приложения им особых усилий для обеспечения этих изменений. Включая в понимание коррелятов этих феноменов

мотивационную сферу, можно рассмотреть возможности изменения человеком уровня СБ через движение к самосовершенствованию. Два вида направленности – эгоистически-прагматическая и общественно-гуманистическая [1] – в контексте рассмотрения вопросов счастья определяют, насколько это ощущение зависит от относительно независимых от человека факторов или от его активности в процессе духовного роста, стимулирования личностных изменений для саморазвития.

Следовательно, СБ как когнитивно-эмоциональная оценка человеком собственной жизни – это многогранный сложный феномен, который на протяжении жизни может изменяться зависимо от внешних обстоятельств и активности самого человека. Несмотря на доказательств существования механизмов, которые удерживают ощущение счастья на некотором привычном уровне, можно говорить только об относительной стабильности этого показателя. Адаптация к разным жизненным ситуациям редко бывает полной и зависит как от важности самого события, так и от личностных особенностей, которые определяют особенности отношения человека к ситуации.

Важную роль для СБ играет система личностной направленности, которая, позволяя понять, чего человек хочет от жизни, «указывает» ему путь к желательным изменениям. Если главные мотивы человека сосредоточены на обеспечении сиюминутных наслаждений, удовлетворении базовых потребностей, то уровень субъективного благополучия в большей мере будет зависеть от внешних факторов, ведь их ухудшение не позволит получить то, что нужно. Если ориентация человека в жизни более духовно наполнена, сфера его интересов определяется личностным ростом, возможностью развития для достижения высших целей, его ощущение счастья будет меньше зависеть от обстоятельств и в большей степени определяться именно движением к этой цели, т. е. личными критериями.

Литература

1. *Голубева Е.В.* О мотивационной сфере современного младшего школьника // Развитие личности в образовательных системах Южного Российского региона: тезисы докладов XIII Годичного собрания РАО и XXV Психолого-педагогических чтений Юга России. – Ч. IV. – Ростов н/Д: Изд-во РГПУ, 2006. – С. 24–26.
2. *Горбаль І.С.* Психологічні кореляти суб'єктивного благополуччя // Вісник Одеського національного університету імені І. І. Мечнікова. – Серія «Психологія». – Т. 18, вип. 22, ч. 1. – Одеса: Астропринт, 2013. – С. 156–163.
3. *Рубинштейн С.Л.* Основы общей психологии. – 2-е изд. – СПб.: Питер, 2002. – 702 с.

4. *Brickman P., Coates D., Janoff-Bulman R.* Lottery winners and accident victims: Is happiness relative? // *Journal of Personality and Social Psychology.* – 1978. – Vol. 36, № 8. – P. 917–927.
5. *Clark A.E.* Lags and Leads in Life Satisfaction: a Test of the Baseline Hypothesis / A.E. Clark, E. Diener, Y. Georgellis, R.E. Lucas // *The Economic Journal.* – 2008. – № 118. – P. 222–243.
6. *Cummins R.A., Gullone E., Lau A.* A model of subjective well-being homeostatic: the role of personality // *The universality of subjective well-being indicators: a multi-disciplinary and multi-national perspective / ed. by E. Gullone, R. A. Cummins.* – London: Kluwer Academic, 2002. – P. 7–46.
7. *Cummins R.A., Nistico H.* Maintaining life satisfaction: the role of positive cognitive bias // *Journal of Happiness Studies.* – 2002. – № 3. – P. 37–69.
8. *Cummins R.A.* On the trail of the gold standard of subjective well-being // *Social Indicators Research.* – 1995. – № 35. – P. 179–200.
9. *Headey B., Wearing A.* Subjective well-being: The stocks and flows framework // *Subjective Well-Being: an interdisciplinary perspective / ed. by F. Strack, M. Argyle, N. Schwarz.* – 1st ed. – Oxford: Pergamon Press, 1991. – P. 49–73.
10. *Lucas R.E.* Unemployment alters the set-point for life satisfaction / R.E. Lucas, A.E. Clark, Y. Georgellis, E. Diener // *Psychological Science.* – 2004. – Vol. 15. – P. 8–13.
11. *Michalos A.C.* Multiple discrepancy theory (MDT) // *Social Indicators Research.* – 1985. – № 16. – P. 347–413.
12. *Schimmack U.* Culture, personality and subjective well-being: integrating process models of Life satisfaction // *Journal of Personality and Social Psychology.* – 2002. – Vol. 82, № 4. – P. 582–593.

ВЗАИМОСВЯЗЬ КОПИНГ-СТРАТЕГИЙ МАТЕРЕЙ И ОСОБЕННОСТЕЙ ПОВЕДЕНИЯ ИХ ДЕТЕЙ-ПОДРОСТКОВ

Ю.А. Дружинина

*Омский государственный университет им. Ф.М. Достоевского
(г. Омск, Россия)*

Социализация современных подростков осуществляется в условиях влияния стрессовых факторов и нарастающей неопределенности, вследствие нестабильности социальных, экономических и политических условий современного общества, что влечет за собой дезорганизацию планомерной деятельности, неуверенность в окружающей действительности, невозможность точного прогноза собственного будущего и трудности совладания с критическими ситуациями. В целях

преодоления трудностей человек на протяжении своей жизни вырабатывает копинг-стратегии, представляющие собой систему целенаправленного поведения, способствующего лучшей адаптации человека к повышенным требованиям ситуации, позволяющего их ослабить или смягчить, избежать или привыкнуть к ним, чтобы уменьшить или нивелировать стрессовое действие ситуации [1].

Как известно, основным видом деятельности в подростковый период является общение со сверстниками, вместе с тем в подростковом возрасте наиболее активно продолжается процесс обучения способам психологического преодоления жизненных трудностей. Известный психолог С.К. Нартова-Бочавер отмечает, что главная роль в успешности этого процесса принадлежит совместной деятельности и общению подростка со значимым взрослым и предназначение старших в этот период состоит в обучении подростков стратегиям совладающего поведения [5]. Основными значимыми взрослыми для детей подросткового возраста являются родители, в первую очередь мать, поскольку с ней у детей складываются более тесные отношения, обусловленные интимно-личностным общением. Так, А.Я. Варга считает, что современная российская семья представляет собой прежде всего симбиотический союз матери и ее ребенка [2]. Несомненно, существуют гендерные различия совладающего поведения родителей мужчин и женщин, и мы предполагаем, что их влияние будет различным, однако в данном исследовании остановимся на рассмотрении взаимосвязей копинг-стратегий матерей и их детей-подростков.

Цель исследования состоит в изучении особенностей и взаимосвязей копинг-стратегий матерей и их детей подросткового возраста. Объектом исследования является копинг-поведение. Предмет исследования – взаимосвязь копинг-стратегий родителей и их детей-подростков. Методический инструментарий: опросник «Шкала родительского отношения» (ШРО) И.М. Желдак [4] и опросник копинг-стратегий C.S. Carver в адаптации Л.И. Дементий [3].

Выборку исследования составили 196 человек, разделенные на две равные зависимые группы: родители – 98 женщин (средний возраст 40,5 лет), воспитывающих детей подросткового возраста, и 98 подростков 14–18 лет (средний возраст 15,2 года), среди которых 62 девушки и 36 юношей. Статистическая обработка полученных эмпирических данных осуществлялась с помощью программ вычисления MS Excel, SPSS Statistic 17.0.

Первичная обработка полученных данных проводилась с использованием ряда статистических методов, таких как меры изменчи-

ности (среднее значение – χ и стандартное отклонение – σ), критерий согласия распределения (К-S Колмогорова–Смирнова), непараметрический критерий различий для связанных выборок (Т Вилкоксона и ϕ^* – угловое преобразование Фишера), критерий согласованности изменений (метод ранговой корреляции r Спирмена) [6].

Использование модификации опросника «Шкала родительского отношения» И.М. Желдак [4] позволило нам выявить особенности поведения подростков, беспокоящие их матерей, как возможные причины возникновения трудностей в детско-родительских отношениях и нарушения оптимальных отношений подростка с родителями. Согласно полученным данным, матерей подростков больше всего беспокоит то, что их ребенок поздно ложиться спать (90,8 % опрошенных), не прибирает за собой в местах общественного пользования (81,6 %), лжет и обманывает (63,3 %), содержит свою комнату в беспорядке и не выполняет работу по дому, (59,2 и 55,1 % соответственно), не желает переодеваться после школы (53,1 %), часами занимает телефон, компьютер, интернет (49 %), не заботится о домашних животных и личных вещах (44,9 %), ничего не делает, валяется на диване, слушая музыку, смотря телевизор (40,8 %). При этом ни один родитель не обозначил, что его ребенок убегает из дома, занимается воровством дома или в магазинах либо позволяет это своим друзьям.

Оценки собственного поведения подростками во многом схожи, однако подростки значимо чаще демонстрируют такое поведение, как, например, ложь и обман (75,5 % подростков, $\phi = 1862$, при $p \leq 0,05$), чем это отмечают их матери. Также подростки значимо чаще поздно ложатся спать (99 %, $\phi = 2,912$, при $p \leq 0,01$), гуляют допоздна или задерживаются у друзей (49 %, $\phi = 4,648$, при $p \leq 0,01$), приводят друзей, когда родителей нет дома (71,4 %, $\phi = 2,557$, при $p \leq 0,01$), дерутся с братьями и/или сестрами (40,8 %, $\phi = 2,8$, при $p \leq 0,01$), вмешиваются в личную жизнь родителей (28,6 %, $\phi = 3,353$, при $p \leq 0,01$), ругаются с родителями (20,4 %, $\phi = 2,492$, при $p \leq 0,01$), грозятся покончить с собой (10,2 %, $\phi = 1,694$, при $p \leq 0,05$), часами занимают телефон (61,2 %, $\phi = 1,722$, при $p \leq 0,05$), требуют денег (38,8 %, $\phi = 2,163$, при $p \leq 0,05$) и общаются с нежелательными, по мнению родителей, приятелями (36,7 %, $\phi = 2,555$, при $p \leq 0,05$). При этом значимо больше матерей подростков считают, что их ребенок не прибирает за собой в местах общественного пользования ($\phi = 4,074$, при $p \leq 0,01$) и говорит, что не любит родителей ($\phi = 2,562$, при $p \leq 0,01$), чем это поведение отмечают у себя сами подростки, что может быть связано с особым вниманием матерей

именно к этим сферам жизни подростка, т. е. его аккуратности и отношению к родителям.

Кроме того подростки ошибочно предполагают, что их матери большее внимание уделяют «правильному» поведению подростка: отсутствию угроз, истерик, скандалов с родителями (20,4 % подростков), соблюдению режима дня: отсутствию опозданий, соблюдению «комендантского часа» (12,2 %), общению подростков с «хорошими» друзьями (10,2 %), склонности к воровству у самого подростка или его приятелей (7,1 %) и суицидальным наклонностям подростка (5,1 %).

На втором этапе исследования посредством использования опросника копинг-стратегий Ч. Карвера в адаптации Л.И. Дементий [3] мы выявили используемые копинг-стратегии. Анализ показал, что матери наиболее часто в трудной жизненной ситуации используют такие копинг-стратегии, как «Планирование» (ср. зн. – 12,64 баллов), «Положительное истолкование и рост» (12,49 баллов), «Активный копинг» (12,43 баллов), «Поиск эмоциональной общественной поддержки» (11,90 баллов), «Поиск активной общественной поддержки» (11,80 баллов) и «Принятие» (11,78 баллов). А наименее используемыми копинг-стратегиями являются «Поведенческое отстранение» (8,77 баллов), «Обращение к религии» (8,46 баллов), «Юмор» (8,23 баллов), «Отрицание» (7,99 баллов) и «Использование алкоголя и наркотиков» (4,57 баллов).

Относительно подростков мы можем сказать, что такие копинг-стратегии как «Положительное истолкование и рост» (ср. зн. – 12,49 баллов), «Активный копинг» (12,18 баллов), «Поиск эмоциональной общественной поддержки» (12,08 баллов), «Поиск активной общественной поддержки» (12,06 баллов), «Планирование» (11,73 баллов) и «Фокус на эмоциях и их выражение» (11,16 баллов), используются подростками чаще, чем такие копинг-стратегии, как «Принятие» (10,98 баллов), «Сдерживание» (10,86 баллов), «Ментальное отстранение» (10,47 баллов), «Подавление конкурирующей деятельности» (10,06 баллов) и «Юмор» (9,55 баллов). Наименее часто используемые подростками копинг-стратегии – «Отрицание» (8,33 баллов), «Обращение к религии» (7,88 баллов), «Поведенческое отстранение» (7,63 баллов), «Использование алкоголя и наркотиков» (4,47 баллов).

Анализ эффективности копинг-стратегий подростков и их матерей показал, что в целом подростки оценивают эффективность собственного копинга выше, чем их матери, и позволил выявить наиболее эффективные стратегии: «Поиск эмоциональной общественной поддержки» (ср. зн. – 13,41 и 10,53 баллов соответственно), «Положи-

тельное истолкование и рост» (12,71 и 10,34 баллов соответственно) и «Поиск активной общественной поддержки» (12,47 и 10,19 баллов, соответственно). Наименее эффективными подростки и их матери считают копинг-стратегии: «Поведенческое отстранение» (ср. зн. 8,94 и 7,60 баллов соответственно), «Фокус на эмоциях и их выражение» (9,39 и 7,94 баллов соответственно), «Отрицание» (9,59 и 7,96 баллов соответственно), а также «Использование алкоголя и наркотиков» (8,43 и 8,10 баллов соответственно). Отметим, что последняя из перечисленных стратегий является самой неэффективной, по мнению подростков, в то время как их матери считают ее более эффективной, чем три перечисленные выше. Этот факт мы можем объяснить негативным отношением подростков к психотропным и алкогольсодержащим веществам или отсутствием у последних опыта их употребления.

На третьем этапе исследования мы выявили значимые различия и взаимосвязи между родителями и подростками в применении копинг-стратегий. Подростки используют «Юмор» ($T = -3,316$, при $p \leq 0,01$) и «Ментальное отстранение» ($T = -2,083$, при $p \leq 0,05$) в трудных жизненных ситуациях значительно чаще, чем их матери. В свою очередь, матери используют «Планирование» ($T = -2,672$, при $p \leq 0,01$), «Поведенческое отстранение» ($T = -2,831$, при $p \leq 0,01$), «Подавление конкурирующей деятельности» ($T = -2,273$, при $p \leq 0,05$) и «Принятие» ($T = -2,275$, при $p \leq 0,05$) значительно чаще, чем их дети. Также нами было установлено наличие прямых корреляционных связей между такими копинг-стратегиями подростков и их матерей, как «Активный копинг» ($r = 0,329$, при $p \leq 0,01$), «Поиск активной общественной поддержки» ($r = 0,380$, при $p \leq 0,01$), «Поиск эмоциональной общественной поддержки» ($r = 0,280$, при $p \leq 0,01$), «Подавление конкурирующей деятельности» ($r = 0,309$, при $p \leq 0,01$), «Обращение к религии» ($r = 0,381$, при $p \leq 0,01$), «Принятие» ($r = 0,281$, при $p \leq 0,01$) и «Юмор» ($r = 0,282$, при $p \leq 0,01$). Описанные данные свидетельствуют о том, что наиболее часто респонденты нашей выборки используют активные и адаптивные копинг-стратегии и считают их более эффективными. За исключением такого копинг-поведения, как «Принятие» ситуации, которое респонденты нашей выборки используют часто, но считают малоэффективным, и использование юмора, который респонденты нашей выборки практикуют значительно реже, но считают эффективной копинг-стратегией в трудной жизненной ситуации.

Как показывают результаты исследования, зачастую матери не замечают или не обращают внимания на некоторые аспекты пове-

дения ребенка, в то время как его общению с родителями и отношению к личным вещам, уборке и порядку в доме уделяют более пристальное внимание. В результате проведенного исследования мы установили, что, не смотря на динамические характеристики копинг-поведения, выбор той или иной модели поведения определяется в том числе и приобретенным в раннем детстве опытом, поскольку становление и развитие совладающего поведения находится под влиянием комплекса взаимосвязанных социально-психологических, личностных и семейных факторов. Поведение подростка в стрессогенных ситуациях не только оказывает влияние на детско-родительские отношения, но и зависит от поведения его родителей (копинг-поведения).

Практическая значимость исследования определяется возможностью использования полученных результатов в практической работе педагогов-психологов в образовательных учреждениях, социальных и молодежных центрах, психологического консультирования семей, а также при создании и разработке консультативных, коррекционных и развивающих программ оказания психологической помощи подросткам в трудной жизненной ситуации и их родителям. Кроме того, результаты исследования могут быть использованы в рамках преподавания психологических дисциплин, при разработке новых курсов («Психологические аспекты совладающего поведения», «Психология стресса и совладания с ним», «Копинг-поведение современных подростков») при обучении психологов и социальных работников.

Литература

1. *Анциферова Л.И.* Личность в трудных жизненных условиях: переосмысление, преобразование ситуаций и психологическая защита // Психол. журн. – 1994. – Т. 15. – № 1. – С. 3–18.
2. *Варга А.Я., Драбкина Т.С.* Системная семейная психотерапия: краткий лекционный курс. – СПб.: Речь, 2001. – 144 с.
3. *Дементий Л.И.* К проблеме диагностики социального контекста и стратегий копинг-поведения // Журнал прикладной психологии. – 2004. – № 3. – С. 20–25.
4. *Желдак И.М.* Искусство быть семьей: Практическое руководство. – Минск: Лерокс, 1998. – 160 с.
5. *Нартова-Бочавер С.К.* «Coping behavior» в системе понятий психологии личности // Психол. журн. – 1997. – № 5. – С. 20–30.
6. *Наследов А.Д.* Математические методы психологического исследования. Анализ и интерпретация данных: учебное пособие. – СПб.: Речь, 2007. – 392 с.

КРЕАТИВНОСТЬ КАК ФАКТОР СОВЛАДАНИЯ СО СТРЕССОМ

М.А. Заева

*Тюменский государственный университет
(г. Тюмень, Россия)*

В современном мире существует противоречие: руководители организаций нуждаются в креативных сотрудниках для улучшения функционирования рабочего процесса, но при этом креативные сотрудники могут предлагать изменения работы только по распоряжению начальства и в рамках дозволенного.

Предположим, что существующее противоречие приводит к стрессовому состоянию сотрудников, к тому же с каждым годом ужесточаются и предъявляются высокие требования к профессиональным качествам специалистов, их знаниям, умениям и навыкам в деятельности. Все это относится к стрессовым факторам специалистов, работающих в сфере «человек–человек». Часто специалист выбирает место работы, в котором успешно сможет реализовывать свои идеи, творческий потенциал, и руководители идут на встречу, создавая доступ к информационным базам данных, в которых сотрудник может приумножить идеи для улучшения работы организации.

Профессиональная деятельность специалистов всегда включает в себя насыщенную ответственностью коммуникативную деятельность в сочетании с точным выполнением большого количества нормативных (рутинных) манипуляций, успешное выполнение которых требует постоянного внимания и психического напряжения [1].

Возникновение симптомов стресса связано с решением жизненных ситуаций, в случае быстрого и успешного решения напряжение не успевает развиться до деструктивного уровня, в других случаях возможно деструктивное развитие реакции напряжения. Здесь возникает вопрос: по-разному ли испытывают стресс специалисты, которые преобразовывают профессиональные проблемные ситуации с помощью творчества, и те, кто этого сделать не может? Рассмотрим феномен профессиональной креативности.

Креативность в профессиональной деятельности рассматривается как копинг-стратегия, возможность по-иному отнестись к «жестким рамкам». Не все сотрудники ориентированы на проявление творческого потенциала, знают о возможности творчества на рабочем месте. Сотрудники с творческим потенциалом, не используя его в том

числе и в рабочем процессе, не удовлетворяют свою потребность, в следствие чего становятся менее адаптивными в жестких условиях, неэффективными и, как следствие, – специалистами, находящимися в стрессовом состоянии.

Предположено, что креативность выступает как копинг-ресурс, с помощью которого специалист может регулировать и контролировать свое состояние в новых для него производственных ситуациях, гипотетически такой специалист будет высокоэффективным в рабочем процессе. Если человек не использует креативный потенциал, он менее успешен и в жизни, и в работе. В сложной ситуации более вероятно, что специалист, использующий креативный потенциал, сможет найти оптимальный выход из производственной, незнакомой для него ситуации, используя креативность как копинг-ресурс.

Понятие «креативность» используется учеными для обозначения творческих способностей личности [5]. В середине 1950-х годов началось изучение особых способностей, названных также креативностью (от лат. *creation* – создание, сотворение). Было признано, что креативность зависит от способности по-разному использовать данную в задачах информацию в быстром темпе. Эту способность назвали креативностью и стали изучать как способность, отражающую свойство индивида создавать новые понятия и формировать новые навыки. Креативность связывают с творческими достижениями личности.

Способность к творчеству, креативность – основные показатели развития индивида. Природа и закономерности творчества всегда были предметом пристального интереса ученых. Творчество представляет деятельность, нацеленную на создание нового, неповторимого, оригинального, общественно-исторически значимого, если в ходе творчества решаются глобальные задачи в различных направлениях.

В отечественной психологии большое внимание уделяется раскрытию сущности креативности, выяснению механизмов творческой деятельности и природы творческих способностей. Что же касается диагностики креативности, но нужно отметить, что работ в этом направлении почти нет.

Базой любой проблемы, возникающей в рабочем процессе, является противоречие между потребностью специалиста и средствами ее удовлетворения. Исследования [2–4; 6] показывают, что человек в проблемной ситуации осознает ограниченность своего опыта по отношению к изменившемуся объекту, он не знает, как удовлетворить возникшие у него потребности, что подтверждает актуальность нашего исследования.

Рассмотрим понятие «копинг» (от англ. *cope* – преодолевать). В отечественной психологической литературе используют термины «активное совладающее поведение» и «психологическое преодоление». Впервые термин появился в психологической литературе в 1962 г. Л. Мэрфи применил его, рассматривая, каким образом дети преодолевают кризисы развития. Он использовал термин «копинг» как стремление индивида решить определенную проблему [7]. По мнению Р. Лазаруса, копинг выполняет две основные функции:

- регуляцию эмоций (копинг, направленный на эмоции);
- управление проблемами, вызывающими дистресс (копинг, направленный на проблему).

Обе эти функции осуществляются в большинстве стрессовых ситуаций. Их количественное соотношение зависит от того, как оцениваются стрессовые ситуации. Оценка происходящего играет важную роль в процессе эволюции человека, от нее зависит интенсивность и характер эмоций, которые испытывает человек, встречаясь с проблемами. Копинг-стратегия вступает в действие, когда сложность задач превышает энергетическую мощность привычных реакций, требуются новые затраты, а рутинного приспособления недостаточно.

В 2012 году нами было проведено пилотажное исследование, в котором была осуществлена попытка выявить взаимосвязь креативности, стресса и копинг-стратегией в проблемных ситуациях у людей, работающих в системе «человек–человек», методом интервью.

В ходе анализа полученных результатов мы выявили, что офисные служащие испытывают стресс на работе: они ощущают усталость, желание побыть в одиночестве, утомление, истощение, переживание, но при этом 22 из 30 респондентов указали, что активно используют креативность, они любят придумывать что-то новое, однако боятся в открытую предлагать изменения в работе и делают это только тогда, когда начальство меняет должностные инструкции. На основе выводов, полученных в ходе пилотажного исследования, мы выделили гипотезы, которые будут изучаться далее:

1) сотрудники, которые решают производственные задачи, используя креативность как копинг-ресурс тратят меньше усилий и времени в профессиональной деятельности;

2) высокоэффективные сотрудники используют в большей степени креативность как копинг-ресурс в рабочем процессе.

Успешная профессиональная деятельность требует постоянного внимания, психического напряжения, высокой эмоциональной отдачи и креативности мышления. У людей, использующих креативное мыш-

ление, синдром эмоционального выгорания не возникает там, где возникают проблемные ситуации. По данным исследований [8; 9], раскрытие личностного потенциала человека, увеличение уровня креативности является важным компонентом в профессиональной деятельности. В зависимости от индивидуальных особенностей человек по-разному реагирует на возникшие трудности.

Таким образом, одной из важных проблем практической психологии является изучение преобразования проблемной ситуации с помощью профессиональной креативности ресурса копинг-стратегии, а также исследование закономерностей появления синдрома эмоционального выгорания. Изучение закономерностей позволят разработать научно-обоснованные программы его выявления, коррекции, профилактики.

Литература

1. *Астафурова Н.Г.* Экспериментальное исследование синдрома эмоционального выгорания у лиц с высоким творческим потенциалом // Ученые записки университета им. П.Ф. Лесгафта. – 2012. – Вып. 2 (84).
2. *Бодров В.А.* Психологический стресс: развитие учения и современное состояние проблемы. – М., 1995. – 136 с.
3. *Водопьянова Н., Старченкова Е.* Синдром выгорания. – СПб.: Питер, 2008. – 336 с.
4. *Занковский А.Н.* Профессиональный стресс и функциональные состояния. – М.: Наука, 1991. – С. 144–156.
5. *Ильин Е.П.* Психология творчества, креативности, одаренности. – СПб.: Питер, 2011. – 409 с.
6. *Коган Б.М.* Стресс и адаптация. – М.: Знание, 1980. – 63 с.
7. *Корнев К.И.* Специфика копинга в условиях неопределенности // Человек в условиях неопределенности: сб. матер. Всероссийской конференции. – Новосибирск, 2006.
8. *Лебедев Е.В.* Содержание исследовательских компетенций менеджеров // Формирование успешного человека: материалы чтений К.Д. Ушинского: в 2 ч. – Ч. 2. – Ярославль: Изд-во ЯГПУ, 2007. – С. 31–36.
9. *Новикова Л.И.* Компетенции и компетентность – одно и то же? Профессиональный словарь // Преподаватель. XXI век: общерос. журн. о мире образования. – 2005. – № 1. – С. 49–51.

ВОСПРИЯТИЕ ТРУДНОЙ СИТУАЦИИ В КОНТЕКСТЕ ЖИЗНЕННОГО СЦЕНАРИЯ¹

А.Р. Канушкина

*Московский государственный университет им. М.В. Ломоносова
(г. Москва, Россия)*

Трудности всегда являлись неотъемлемой частью человеческой жизни. Жизнь современных людей, кроме того, более или менее тесно связана с многочисленными внешне- и внутрисполитическими конфликтами, угрозой терроризма, экономической нестабильностью, информационным взрывом и т. д., что также повышает уровень стресса и оказывает деструктивное влияние на субъективное благополучие человека. Одним из наиболее существенных аспектов при преодолении трудной жизненной ситуации является ее восприятие человеком. Таким образом, актуальность темы обусловлена необходимостью накопления данных относительно характеристик, связанных с восприятием человеком ситуации как трудной, что напрямую может способствовать разработке и оптимизации программ помощи населению и рекомендаций для родителей по воспитанию детей.

Трудную ситуацию мы изучаем в русле подхода К. Левина о ситуации «с позиций индивида». Его теория предполагает, что «описание ситуации должно быть скорее “субъективным”, нежели “объективным”, т. е. ситуация должна описываться с позиции индивида, поведение которого исследуется, а не с позиции наблюдателя» [5]. При этом основной упор делается на субъективные характеристики (переживание и понимание человеком ситуации, ее субъективную значимость и т. д.).

В своей работе мы опираемся на концепции образа мира А.Н. Леонтьева. Сам ученый определял его как «сложное многоуровневое образование, обладающее системой значений и полем смысла» [6]. Таким образом, мы рассматриваем субъективный образ трудной жизненной ситуации как ее реконструкцию в индивидуальном сознании. В этой реконструкции воспринимаемая реальность преломляется через призму опыта, знаний, установок, жизненного сценария и т. д. [1].

В понимании сценария мы опираемся на концепцию транзактного анализа Э. Берна и его последователей (К. Штайнера, М. и

¹ Работа выполнена под научным руководством Е.В. Битюцкой.

Р. Гулдингов и др.). Согласно данному подходу жизненный сценарий («life script») представляет собой неосознаваемый «план жизни, который составляется в детстве, подкрепляется родителями, оправдывается последующими событиями и завершается так, как было предопределено с самого начала» [8]. В рамках данной работы «оправдание последующими событиями», понимаемое как восприятие человеком происходящего таким образом, чтобы это соотносилось с принятыми им сценарными решениями, особенно важно, поскольку обусловленные им искажения связаны с жизненными проблемами [7].

Ввиду того, что восприятие трудной жизненной ситуации обсуждается обычно в рамках общей психологии и психологии совладания, а жизненный сценарий и его составляющие (родительские установки, решения ребенка и т. д.) рассматриваются в основном в возрастном и семейном аспектах, их связь является малоисследованной проблемой. Кроме того, восприятие трудной ситуации, понимаемое как формирование ее образа, также представляет собой дискуссионную и малоизученную тему.

На основании вышесказанного представляется актуальным проведение качественного исследования субъективного образа трудной ситуации в связи с жизненным сценарием как фактором его формирования.

Мы предполагаем, что мотивационное и смысловое содержание сценария определяет восприятие человеком ситуации как трудной. Поэтому мы провели пилотажное исследование, целью которого являлось выделение содержательных компонентов жизненного сценария («директив» и «запретов»), соотносящихся с восприятием ситуации как трудной.

Изучение восприятия ситуации в рамках одного типа ситуаций дает возможность нивелировать влияние на результаты исследования ситуационных факторов. Поэтому в качестве предмета изучения мы взяли субъективный образ ситуации экзамена. Испытуемыми стали люди, получающие высшее образование. Выборка составила 11 человек (муж. и жен. в возрасте от 18 до 26 лет, студенты вузов Москвы).

В качестве инструментов изучения восприятия трудной ситуации мы взяли методику Е.В. Битюцкой «Когнитивное оценивание трудных жизненных ситуаций» [2], в которой просили респондентов проанализировать свое восприятие экзамена. С целью нейтрализовать влияние ситуационных характеристик на субъективный образ ситуации данная методика применялась дважды: во время и после экзаменационной сессии. Методика позволяет исследовать субъективные

характеристики жизненной ситуации (ее восприятие, понимание и переживание человеком, субъективную значимость и пр.), а также субъективные критерии ее трудности. Методика состоит из двух частей. В первой части респондентам предлагалось подробно проанализировать ситуацию экзамена с помощью открытых вопросов, направленных на изучение восприятия и оценивания ситуации. Вторая часть представляет собой перечень из 34 утверждений, каждое из которых мы просили испытуемых соотнести с ситуацией экзамена, после чего им предлагалось оценить это соответствие с помощью семибалльной шкалы (от 0 до 6 баллов). Методика разделяется на восемь шкал, с каждой из которых связано несколько утверждений: общие признаки трудной жизненной ситуации (значимость, беспокойство, повышенные затраты собственных ресурсов и пр.), неподконтрольность ситуации, непонятность ситуации, необходимость быстрого реагирования, затруднения прогнозирования, сложности в принятии решения, сильные эмоции, перспектива будущего. При обработке данных баллы по каждой шкале суммируются и вычисляется среднее значение. Ситуация оценивается человеком как трудная по тем критериям, средние значения по шкалам которых составляют более четырех баллов.

Для исследования жизненного сценария мы использовали полуструктурированное интервью, которое было разработано нами на основе глубинного интервью о жизненном сценарии транзактного анализа Р. Бейкера. Оно состоит из восемнадцати вопросов, направленных на обнаружение и описание фрагментов жизненного сценария респондентов, имеющих отношение к восприятию ситуации экзамена как трудной. В процессе обсуждения основных вопросов мы задавали уточняющие и поощряли рефлексивную активность испытуемых.

Материалы интервью и полученные с помощью структурированного описания ситуации тексты были подвергнуты качественной обработке методом обоснованной теории в версии К. Чармаз [9].

Рассмотрим полученные результаты.

Директиве «радуя других» будут соответствовать такие особенности восприятия ситуации экзамена, как важность получения положительной оценки, боязнь студента показаться экзаменатору глупым и некомпетентным, страх расстроить родителей и т. д. Драйвер «будь совершенством» обуславливает переживание человеком неуверенности в себе, оценку им своего интеллекта и знаний как недостаточных для успешной сдачи экзамена, обвинение себя в лени и нехватке стараний. В ситуации неуспеха на экзамене у человека с такой директивой возникает чувство вины и стыда. При этом критерий такой ус-

пешности состоит в удовлетворении своих требований к себе (обычно чрезмерных или значительно завышенных), а оценка экзаменатора воспринимается как что-то второстепенное и малозначимое. Субъективными критериями трудности ситуации экзамена такого человека являются оценивание своих ресурсов как недостаточных и перспектива будущего. Усвоившими директиву «старайся» тщательность процесса подготовки к экзамену воспринимается важнее, чем ее результат. Для таких людей главное при устном ответе – это говорить много и быстро, причем правильность ответа играет значительно менее важную роль. Директива «торопись» характеризуется желанием того, чтобы экзамен скорее закончился, поскольку он воспринимается как потеря времени, которое можно провести как-то иначе.

Человеку с запретом «не достигай» свойственно выраженное избегание неудачи на экзамене. При этом присутствует боязнь несдачи, которая расценивается как что-то глобальное и неизбежно приводящее к отчислению из вуза, а также к поступлению на низкооплачиваемую и малопрестижную работу. Одним из субъективных критериев трудности ситуации экзамена усвоивших такой запрет является ее неподконтрольность. При запрете «не будь собой» обнаруживаются попытки человека воспринимать значимую для себя ситуацию экзамена как маловажную. У человека с запретом «не взрослей» можно видеть желание сдать экзамен без особенных затрат сил и нервов. В то же время для человека с запретом «не будь ребенком» характерно стремление сдать экзамен самостоятельно и честно, при письменном ответе не списывать.

Кроме того, в мотивационном и смысловом содержании жизненного сценария одной испытуемой (22 г.) обнаружилось родительское послание о том, что главное в жизни – это семья. Для нее максимальным успехом на экзамене является получение оценки «хорошо».

В содержании сценария другого испытуемого (21 г.) было выделено решение о том, что «все должно идти по плану». У него имеется несколько различных стратегий сдачи экзамена в зависимости от разных вариантов развития ситуации.

Сравним полученные в настоящем исследовании результаты с данными, представленными в других работах на схожую тематику. Вышеописанные особенности образа ситуации экзамена при различных директивах и запретах органично встраиваются в контекст специфики восприятия мира в целом при соответствующих посланиях. Например, в трудах Э. Берна имеются данные о том, что при директиве «радуя других» наблюдается желание человека предстать в лучшем

виде в глазах других людей и боязнь разочаровать их; человеком с директивой «старайся» тщательность процесса деятельности часто воспринимается важнее, чем ее результат; драйверу «торопись» нередко соответствует желание ускорить происходящие события [7]. В работах М. и Р. Гулдинггов представлены данные о том, что запрет «не будь ребенком» связан со стремлением человека все делать самостоятельно, а также самому отвечать за себя и свои действия; усвоивший запрет «не достигай» обычно почти достигает желаемого, но что-то мешает ему довести начатое до конца [4]. Это, в свою очередь, может обуславливать выраженное избегание неудачи. Кроме того, результаты данной работы соотносятся с идеями транзактного аналитика С. Вулламса о том, что проигрыванию человеком своего сценария часто способствует восприятие им обстоятельств как стрессовых [7], а также с исследованием Е.В. Битюцкой, показавшим соотношение восприятия трудной жизненной ситуации в молодом возрасте с ранними решениями относительно значимых сфер жизни и отношений [1].

В заключение необходимо заметить, что проведенный нами анализ является предварительным этапом в исследовании содержательных компонентов жизненного сценария, связанных с восприятием ситуации как трудной, и не позволяет распространять выводы на широкую выборку. Однако полученные данные отражают качественную специфику изучаемого явления, дают возможность очертить границы проблемного поля и задать вектор будущих исследований.

Литература

1. *Битюцкая Е.В.* Восприятие трудной ситуации в молодом возрасте в соотношении с детским эмоциональным опытом // XIII Международные чтения памяти Л.С. Выготского «Личность как предмет классической и неклассической психологии»: тезисы. – М.: РГГУ, 2012.
2. *Битюцкая Е.В.* Когнитивное оценивание и стратегии совладания в трудных жизненных ситуациях: дис. ... канд. психол. наук. – М.: МГУ, 2007.
3. *Битюцкая Е.В.* Современные подходы к изучению совладания с трудными жизненными ситуациями // Вестник Московского университета. Сер. 14. Психология. – 2011. – № 1. – С. 100–111.
4. *Гулдинг М., Гулдинг Р.* Психотерапия нового решения. Теория и практика. – М., 1997.
5. *Левин К.* Теория поля в социальных науках. – СПб., 2000.
6. *Леонтьев А.Н.* Образ мира // Избранные психологические произведения: в 2 т. – М., 1983. – Т. II. – С. 251–261.
7. *Стюарт Я., Джойс В.* Современный транзактный анализ. – СПб.: Социально-психологический центр, 1996.
8. *Berne E.* What do you say after you say «Hello»? – N.Y.: Grove Press, 1970.

9. *Charmaz K. Constructing grounded theory: a practical guide through qualitative analysis.* – Thousand Oaks, CA: Sage, 2006.

ИССЛЕДОВАНИЕ СПОСОБНОСТИ К САМОУПРАВЛЕНИЮ ЛИЧНОСТИ КАК ФАКТОРА ДОСТИЖЕНИЯ УСПЕХОВ

А.С. Колобанов

*Шуйский филиал Ивановского государственного университета
(г. Шуя, Россия)*

Способность к самоуправлению связана с достижением успехов личностью, что проявляется в достижении поставленных целей различных уровней. У студентов достижение успехов проявляется в основном в учебной деятельности. Развитая способность к самоуправлению позволяет личности управлять собой на высоком уровне, где ставятся цели и разрабатываются пути их реализации. От уровня развития способности к самоуправлению зависит продуктивность достижения целей, а также уровень достижений личности. Исследование взаимосвязи способности к самоуправлению с настойчивостью позволит расширить знание в области самоуправления, а также применять полученные знания в практике. Полученный результат о взаимосвязи позволит ответить на вопрос о системности, детерминированности и прогнозировать результат развития одного элемента при воздействии на другой.

Самоуправление является процессом творческого характера, который заключается в целенаправленном изменении способов и средств общения, поведения и деятельности. Самоуправление как процесс состоит из ряда компонентов: анализ противоречий, прогнозирование, целеполагание, планирование, формирование критериев оценки качества, принятие решения, самоконтроль, коррекция. Саморазвитие личности связано с самоуправлением, где самоуправление может выступать средством саморазвития, а компоненты самоуправления можно обозначить как компоненты саморазвития.

Развитая способность к самоуправлению у студентов позволит им продуктивно добиваться поставленных целей, где развитие каждого компонента самоуправления приводит к достижению результата. Развитая способность к самоуправлению будет способствовать успехам, как в обучении, так и в будущей профессиональной деятельности.

сти, а также личностному саморазвитию. Саморазвитие также связано с самовоспитанием, где самовоспитание может выступать как средством, так и компонентом саморазвития, а самовоспитание также связано с самоуправлением – это показывает, что процесс самоуправления включен в процесс саморазвития и в другие процессы, связанные с саморазвитием личности и является средством достижения поставленных целей.

Необходимо уточнить определения понятий, связанных с понятием самоуправления. Определение понятий (дефиниция) является необходимым и важным для каждой научной работы, так как понимания одного и того же понятия могут значительно отличаться, что неизбежно приводит к субъективности знания.

Исследованием самоуправления занимались ученые Н.М. Пейсахов и О.А. Конопкин, описавшие структуру самоуправления. Самоуправление состоит из восьми этапов, элементов: 1) анализ противоречий – психический процесс, который направлен на поиск, обнаружение противоречий во внешних (средовых) условиях и создание субъективной модели сложившейся ситуации; 2) прогнозирование – деятельность умственного характера, направленная на формирование моделей возможного будущего, где осуществляется построение предположений по поводу того, каким будет исход при тех или иных действиях субъекта; 3) целеполагание – мыслительная деятельность субъекта, ориентированная на формирование моделей необходимого, желаемого будущего, где вкрапляются личностно-значимые цели. Здесь предполагается, что субъект создает иерархически организованную модель, предполагающую существование структуры целей (стратегических, тактических и оперативных); 4) планирование – мыслительная деятельность, результатом которой является план в виде последовательности шагов к достижению каждой из поставленных целей и учет необходимых ресурсов на пути достижения цели (материальных, временных, физических и др.); 5) критерии оценки – здесь субъект определяет, какие явления объективной реальности могут стать признаками того, что движение направлено к сформированной цели, а не в сторону от нее; 6) принятие решения – этап перехода от внутреннего плана деятельности к внешнему; 7) самоконтроль – процесс получения информации об объективных изменениях во внешних условиях (среде) с целью сопоставления со сформированными критериями успешности; 8) коррекция – этап, обуславливающий изменения внешней активности субъекта и самих звеньев системы самоуправления в тех случаях, когда реальные результаты не совпадают с ожидаемыми. Самоуправление необходимо отличать от

саморегуляции, где самоуправления является творческим процессом, направленным на создание новых стратегий и планов, а саморегуляция проявляется также в изменениях, но происходящих в рамках норм и стереотипов. Несмотря на различия, по мнению Н.М. Пейсахова структура самоуправления включает в себя структуру саморегуляции [4].

Рассматривая факторы успешности в учебной деятельности студентов, А.Д. Ишков разделяет понятия самоуправления, саморегуляции и самоорганизации относительно студентов, анализирует работы многих авторов, в том числе и Н.М. Пейсахова. Существует множество взглядов на определение самоуправления и саморегуляции, где одни авторы употребляют их как синонимы, другие разграничивают, а третьи называют одно компонентом или выражением другого. В своей работе А.Д. Ишков указывает на то, что понятия самоуправление, саморегуляция и самоорганизация, не смотря на множество взглядов относительно их определения, можно считать синонимичными [2]. Е.П. Ильин указывает на подходы, в которых самоуправление и саморегуляцию соотносят с волевой регуляцией. Под волей (произвольностью) понимается самоуправление поведением, где особый акцент делается на осознанность процесса самоуправления [1].

Нами проведено исследование способности к самоуправлению студентов первого и третьего курса, в котором приняли участие студенты, обучающиеся по педагогическим направлениям, в количестве восьмидесяти человек. Количество студентов первого курса равно тридцати пяти, а третьего курса – сорока пяти. В исследовании нами использованы следующие методики: методика «Способность к самоуправлению», разработанная Н.М. Пейсаховым, позволяющая оценить уровень развития способности к самоуправлению, а также уровень развития каждого этапа (элемента) самоуправления; методика определения способностей к самоуправлению В.И. Андреева.

В методике Н.М. Пейсахова выделяется пять уровней развития способности к самоуправлению: 1) низкий, 2) ниже среднего, 3) средний, 4) выше среднего, 5) высокий.

Обобщив полученные результаты исследования способности к самоуправлению студентов первого курса, при помощи методики Н.М. Пейсахова, можно сделать следующие выводы об уровне развития способности к самоуправлению у исследуемых: 1) низкий – 0 %, 2) ниже среднего – 28 %, 3) средний – 42 %, 4) выше среднего – 22 %, 5) высокий – 8 %. Из полученных данных видно, что у большинства студентов из нашей выборки способность к самоуправлению находится на среднем уровне развития (42 % от количества исследуемых).

Из полученных данных в результате исследования способности к самоуправлению студентов третьего курса, при помощи методики Н.М. Пейсахова, можно сделать следующие выводы об уровне развития способности к самоуправлению у исследуемых: 1) низкий – 0 % исследуемых, 2) ниже среднего – 33 % исследуемых, 3) средний – 50 % исследуемых, 4) выше среднего – 17 % исследуемых, 5) высокий – 0 % исследуемых. Из полученных данных видно, что у большинства исследуемых (50 % от исследуемой группы) уровень развития способности к самоуправлению – средний.

Методика В.И. Андреева предполагает девять уровней развития способности к самоуправлению: 1) очень низкий, 2) низкий, 3) ниже среднего, 4) чуть ниже среднего, 5) средний, 6) чуть выше среднего, 7) выше среднего, 8) высокий, 9) очень высокий.

В результате исследования способности к самоуправлению студентов первого курса, при помощи методики В.И. Андреева, можно сделать следующие выводы об уровне развития способности к самоуправлению: 1) очень низкий – 0 %, 2) низкий – 0 %, 3) ниже среднего – 0 %, 4) чуть ниже среднего – 19 %, 5) средний уровень – 33 %, 6) чуть выше среднего – 37 %, 7) выше среднего – 8 %, 8) высокий – 3 %, 9) 0 %. Из полученных данных видно, что у большинства студентов данной выборки уровень развития способности к самоуправлению – чуть выше среднего (37 % от числа исследуемых).

Из результатов исследования студентов третьего курса, полученных при помощи методики В.И. Андреева, можно сделать следующие выводы об уровне развития способности к самоуправлению у студентов: 1) очень низкий – 0% исследуемых, 2) низкий – 0% исследуемых, 3) ниже среднего – 8% исследуемых, 4) чуть ниже среднего – 25% исследуемых, 5) средний – 34% исследуемых, 6) чуть выше среднего – 8% исследуемых, 7) выше среднего – 25% исследуемых, 8) высокий – 0% исследуемых, 9) очень высокий – 0% исследуемых. Из полученных результатов видно, что у наибольшего числа исследуемых (37% от исследуемой группы) способность к самоуправлению находится на среднем уровне развития. Результаты, полученные с использованием методики Н.М. Пейсахова, подобны результатам, полученные при помощи методики В.И. Андреева, что может быть следствием схожести методик.

Необходимо отметить то, что использованные нами методики зависят от самооценки исследуемых, так как построены на самооценивании. Данная особенность может повлиять на достоверность полученных результатов. С целью исключения влияния такого фактора,

как неадекватная самооценка, мы дополнительно провели исследование самооценки студентов и приняли для обработки результаты только тех студентов, чья самооценка адекватна.

Проведен корреляционный анализ с целью выявления корреляционной связи между показателями, полученными при помощи методики «Способность к самоуправлению» Н.М. Пейсахова и показателями, полученными при помощи методики В.И. Андреева, направленной на исследование уровня развития способности к самоуправлению. Полученное корреляционное значение при помощи метода ранговой корреляции Спирмена, равное 0,72 (при $p \leq 0,05$), говорит о достоверной положительной сильной (тесной) связи. Основываясь на данном корреляционном значении можно утверждать о том, что методика Н.М. Пейсахова и методика В.И. Андреева схожи. Данный факт объясняет схожесть полученных результаты об уровне развития способности к самоуправлению студентов, полученных при помощи данных двух методик при исследовании одной и той же группы.

Исходя из полученных данных, можно сделать вывод о том, что у большинства студентов, как первого, так и третьего курса уровень развития способности к самоуправлению находится на среднем уровне. Полученные результаты показывают отсутствие отличия в уровне развития способности к самоуправлению у студентов первого и третьего курса. Это обосновывает необходимость разработки и реализации развивающей программы, направленной на развитие способности к самоуправлению. Также необходимо отметить, что проблема способности к самоуправлению изучена недостаточно хорошо и нуждается в дальнейших исследованиях.

Самоуправление – процесс творческого характера, где при всех других действующих факторах и условиях достижения успехов, развитая способность к самоуправлению способствует как постановке целей, так и продуктивной, успешной реализации поставленных целей.

Литература

1. *Ильин Е.П.* Психология воли. – 2-е изд. — СПб.: Питер, 2009. – 368 с.
2. *Ишков А.Д.* Учебная деятельность студента: психологические факторы успешности: монография. – М.: АСВ, 2004. – 224 с.
3. *Кузьмина Н.В. Пожарский С.Д. Паутова Л.Е.* Акмеология качества профессиональной деятельности специалиста: монография / Н.В. Кузьмина, С.Д. Пожарский, Л.Е. Паутова. – СПб-Коломна-Рязань, 2008. – 376 с.
4. *Шевцов Н.М.* О возможности использования хронометрических методик для оценки способности к самоуправлению // Учен. зап. Казан. ун-та. Сер. Гуманит. науки. – 2008. – Т. 150, кн. 3. – С. 129–139.

СОЦИАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ ПОДРОСКОВ-УЧАСТНИКОВ БУЛЛИНГА В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЕ

И.Н. Ляшенко

*Омский государственный университет им. Ф.М. Достоевского
(г. Омск, Россия)*

На сегодняшний день проблема насилия над детьми стоит особенно остро. Это подтверждают многие специалисты, имеющие отношение к общественной деятельности: социологи, психологи, педагоги, органы МВД и др. Они отмечают активный рост числа правонарушений и преступлений, связанных с жестоким обращением с детьми. И это не может нас не беспокоить, так как дети – это наименее защищенная часть населения, которая является будущим поколением. Нас беспокоит увеличение случаев насилия в школьной среде, но это лишь те, о которых нам известно, т. е. те, о которых органы власти и СМИ не могут молчать. До распада СССР этой проблемы в принципе «не существовало», однако и в настоящее время этой проблеме не уделяется должного внимания.

Кроме этого, проблема состоит в том, что такое социально-психологическое явление, как травля в школе (буллинг), имеет недостаточно данных о психологических характеристиках детей, выполняющих в нем роль жертвы, преследователя или стороннего наблюдателя. Ученные, разрабатывающие эту проблему, были захвачены идеей того, что делать с таким явлением, как школьная травля, и уделяли меньше усилий для разработки систематизированных социально-психологических типологий его участников.

Именно поэтому проблема изучения насилия в школе является особенно актуальной и требует тщательного исследования данного феномена, в особенности социально-психологических характеристик его участников, для того чтобы предупредить все те негативные последствия в развитии личности обучающегося и построении межличностных отношений между субъектами образовательного процесса, к которым приводит буллинг [3].

В зарубежной психологии проблема насилия в школе, получившая там определение буллинга, имеет большую разработанность, нежели в отечественной. Основными разработчиками проблемы буллинга являются следующие специалисты: Дан Олвеус, Пикас,

Роланд, Д. Лейн, Э. Миллер, Ш. Таттум, А. Гуггенбюль, А.М. Хорн, А. Гольдштейном [5].

В отечественной психологии разработчиками данной проблемы можно назвать И.С. Кон, Н.О. Зиновьеву, Н.Ф. Михайлову, М.М. Кравцову, И.С. Бердышева, О.Л. Глазман, В.Р. Петросянец и др.

В нашем исследовании мы попытались комплексно рассмотреть характеристики его участников, в том числе и сторонних наблюдателей, помимо жертв и преследователей, и выявить те факторы, которые обуславливают принятие ребенком определенной роли в процессе школьной травли. Также важным моментом является то, что для изучения буллинга нами был выбран подростковый возраст, так как он является важным периодом в формировании многих характеристик личности ребенка, в то время как такой феномен, как буллинг, может оказать большое влияние на процесс формирования здоровой и зрелой личности и, более того, оставить неизгладимые последствия для его участников, поразив практически все жизненно важные сферы человеческого бытия (психологические изменения, негативные трансформации личности, ухудшение психического и физического здоровья, криминализация поведения и т. д.)

В качестве психологических феноменов, выступающих факторами буллинга в школе, нами были выделены: детско-родительские взаимодействия, самоотношение личности, механизмы психологических защит.

Цель нашего исследования заключалась в выявлении социально-психологических особенностей участников буллинга в зависимости от роли, выполняемой в буллинге.

Наше исследование проводилось по заказу Правительства Омской области в рамках исследовательского проекта «Психологическая поддержка семьи и детства», реализуемого по Указу Президента Российской Федерации «О национальной стратегии действий в интересах детей на 2012–2017 годы» № 761. Выборку исследования составили 75 респондентов женского и мужского пола в возрасте 14–15 лет, обучающихся в школах города Омска. Из них – 35 мальчиков и 30 девочек.

Для диагностики буллинга мы разработали авторскую анкету «Изучение буллинга в школе», диагностирующую три основные роли: «Жертвы», «Преследователя», «Свидетеля». При составлении анкеты мы опирались на составленную Д. Олвеусом анкету «Ситуация буллинга в школе» [7]. Для диагностики детско-родительского взаимодействия мы использовали методику «Опросник для изучения взаимодействия родителей с детьми (ВРР)» И.М. Марковской [2]. Для выяв-

ления уровня самооотношения подростков мы использовали «Тест-опросник самооотношения В.В. Столина» [6]. Для диагностики психологических защит мы использовали опросник Плутчика-Келлермана-Конте «Индекс Жизненного Стиля» (LSI – Life Style Index) в модификации Е.С. Романовой Л.Р. Гребеникова [4].

Статистическая обработка осуществлялась при помощи: критерия асимметрии и эксцесса, t-критерия Вилкоксона, непараметрического критерия для трех и более зависимых выборок χ^2 Фридмана, метода ранговой корреляции г Спирмена.

Результаты, полученные с помощью авторской анкеты «Изучение буллинга в школе» показали, что преобладающим видом насилия можно назвать психологическое, которое подразумевает под собой такие проявления, как различного рода обзывания, приставания, методы отчуждения или изолирования, презрительное отношение, распространение слухов за спиной, игнорирование, насмешки, запугивания и т. д. Так, 61,3 % опрошенных отвечают, что в их школе чаще всего встречается именно данный вид насилия, мнения юношей и девушек о распространенности того или иного вида насилия в основном совпадают. Проявление буллинга происходит, как правило, в пределах школы, а распространенными местами являются учебный кабинет в отсутствии учителя, коридоры, лестничные клетки. Дети, подвергающиеся насилию, предпочитают сами справляться с этой проблемой, но все-таки чаще демонстрируют пассивные формы поведения (47,8 %): прогулы школы, избегание, смирение. Самыми распространенными переживаниями «Жертв» являются злоба, ненависть и желание ответить тем же. Причины, которыми «Преследователи» и «Жертвы» объясняют проявление агрессии и насилия различаются: «Преследователи» объясняют проявление насилия тем, что «Жертвы» ведут себя высокомерно, а достаточная часть «Жертв» говорит о том, что стремятся игнорировать своего «Преследователя» либо видит причину преследования в особенности своей внешности или телосложения.

По результатам анкеты «Изучение буллинга в школе» нами были выделены три основные группы («Жертвы», «Преследователи», «Свидетели») и две дополнительных («Нейтральные», «Жертвы-Преследователи»), различающиеся по уровню выраженности шкал анкеты. Наиболее многочисленными группами стали группы «Свидетелей» (24 %) и «Нейтральных» (29,3 %).

Что касается соотношения количества юношей и девушек в выделенных группах, то юношей вдвое больше, чем девушек, в группе «Преследователей». Это легко объяснимая закономерность, так как

половые свойства буллинга связаны с повышенной агрессивностью мальчиков как таковых, но в большей степени с тем, что мальчишеская нормативная культура имеет свои особенности и заметно меняется с возрастом. У подростков «крутизна» и агрессивность способствуют повышению статуса среди сверстников собственного пола, а затем и среди девочек [1]. В группе «Жертв» и юношей, и девушек равное количество, здесь нет жесткой закономерности того, на кого будет направлена агрессия «Преследователя».

По показателям средних значений самоотношения, механизмов психологических защит и параметров детско-родительского взаимодействия представители каждой из выделенных групп имеют свои особенности.

«Жертвам» свойственно более низкое глобальное самоотношение, по сравнению с другими участниками буллинга, в структуре самоотношения у них не выражены самоуважение, ожидание положительного отношения от других, самоуверенность и самообвинение. В качестве защитных механизмов личности «Жертвы» чаще используют реактивное образование и интеллектуализацию. «Жертва» имеет достаточно благоприятные отношения с матерью, характеризующиеся высоким контролем с ее стороны, принятием ребенка, эмоциональной близостью с ним и удовлетворенностью самого ребенка данными отношениями.

«Преследователи» имеют ярко выраженное глобальное самоотношение, но при этом ожидание положительного отношения от других находится у них на низком уровне. Наиболее типичными для «Преследователей» являются механизмы отрицания, проекции и замещения. «Преследователи» воспринимают свою мать как строгую, контролирующую, выступающую для них авторитетом, с которой они готовы делиться своим сокровенным и важным.

«Нейтральные» и «Свидетели» по многим рассматриваемым социально-психологическим особенностям имеют схожие результаты. Структурные составляющие самоотношения находятся в этих группах на более высоком уровне. Ярко выраженными являются: самоуважение, самоинтерес, аутосимпатия, глобальное самоотношение, не выраженными остаются самообвинение и ожидания положительного отношения от других у группы «Нейтральных». Отношения с матерью в этих группах оцениваются как более благоприятные и характеризуются высоким контролем со стороны матери, высокой эмоциональной близостью с ней, принимающим отношением матери, высоким уровнем сотрудничества, ее авторитетностью и удовлетворенностью отношениями с ней.

Группа «Жертв-Преследователей» характеризуется низким уровнем ожидания положительного отношения от других, самоуверенности и самообвинения, но при этом отмечаются высокое глобальное самоотношение и самоуважение. В качестве механизма психологической защиты они активно используют замещение. В группе «Жертв-Преследователей» яркими характеристиками взаимодействия ребенка с матерью являются высокий контроль с ее стороны и удовлетворенность отношениями с ней.

Параметрами, значимо различающимися в выделенных группах, являются: самоуважение ребенка ($x^2 = 6,943$, $p = 0,05 < p \leq 0,1$), использование механизмов замещения и отрицания ($x^2 = 8,910$, при $p \leq 0,05$; $x^2 = 7,227$, при $0,05 < p \leq 0,1$), также степень удовлетворенности ребенка отношениями с родителями ($x^2 = 9,492$, при $p \leq 0,05$; $x^2 = 7,211$, при $0,05 < p \leq 0,1$) и выраженность следующих параметров со стороны отца – требовательности ($x^2 = 8,492$, при $0,05 < p \leq 0,1$), строгости ($x^2 = 7,655$, при $0,05 < p \leq 0,1$), последовательности воспитательных действий и поведения ($x^2 = 6,65$, при $0,05 < p \leq 0,1$).

При проведении корреляционного анализа были выявлены следующие значимые взаимосвязи: выполнение роли «Жертвы» обратно коррелирует с глобальным самоотношением ($r_s = -0,494$, при $p \leq 0,001$), самоуважением ($r_s = -0,436$ при $p \leq 0,001$), самоуверенностью ($r_s = -0,295$, при $p \leq 0,01$), механизмом отрицания ($r_s = -0,378$, при $p \leq 0,001$); роль «Преследователя» обратно коррелирует с глобальным самоотношением ($r_s = -0,374$, при $p \leq 0,001$), самоуважением ($r_s = -0,362$, при $p \leq 0,001$), аутосимпатией ($r_s = -0,322$, при $p \leq 0,01$), параметром детско-родительского взаимодействия «несогласие – согласие» ($r_s = -0,192$, при $p \leq 0,01$), прямо коррелирует с самообвинением ($r_s = 0,388$, при $p \leq 0,001$), механизмом проекции ($r_s = 0,598$, при $p \leq 0,001$); роль «Свидетеля» обратно коррелирует с самоуважением ($r_s = -0,377$, при $p \leq 0,001$), прямо коррелирует с замещением ($r_s = 0,385$, при $p \leq 0,001$), регрессией ($r_s = 0,321$, при $p \leq 0,01$), проекцией ($r_s = 0,322$, при $p \leq 0,01$), параметрами детско-родительского взаимодействия «нетребовательность – требовательность» ($r_s = 0,305$, при $p \leq 0,01$), «мягкость – строгость» ($r_s = 0,330$, при $p \leq 0,01$).

Опираясь на полученные данные, можно сказать, что выделенные нами факторы (самоотношение, механизмы психологических защит и параметры детско-родительских взаимодействий) имеют свою специфику в группах участников буллинга и определенным образом детерминируют принятие той или иной роли в нем.

Перспективами нашей работы может быть выявление типологий участников буллинга с помощью кластерного анализа, а также разработка программ профилактики, диагностики и коррекции последствий буллинга.

Литература

1. *Кон И.С.* Что такое буллинг и как с ним бороться? // *Семья и школа.* – 2006. – № 11. – С. 15–18.
2. *Марковская И.М.* Тренинг взаимодействия родителей с детьми. Цели, задачи и основные принципы. – СПб.: Речь, 2005. – 150 с.
3. *Петросяну В.Р.* Психологическая характеристика старшеклассников, участников буллинга в образовательной среде, и их жизнестойкость: дис. ... канд. психол. наук. – СПб., 2011. – 210 с.
4. *Романова Е.С., Гребенников Л.Р.* Механизмы психологической защиты: генезис, функционирование, диагностика. – Мытищи: Талант, 1996. – 144 с.
5. Современные подходы к профилактике, диагностике и реабилитации детей, подвергшихся разным видам насилия в семье и обществе: научные труды Заочной дистанционной интернет-конференции (24–28 октября 2011 г., Санкт-Петербург). – СПб.: Homekid.Ru, 2011. – 195 с.
6. *Столин В.В., Пантилеев С.Р.* Опросник самоотношения // Практикум по психодиагностике: психодиагностические материалы. – М., 1988. – С. 123–130
7. *Olweus Dan.* Bullying Questionnaire: Standard School Report. – Hazelden Publishing, copyright 2007.

ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ СТУДЕНТОВ СТАРШИХ КУРСОВ, СКЛОННЫХ К ФОРМИРОВАНИЮ КИБЕРАДДИКЦИИ

И.В. Морозов

*Омский государственный университет им. Ф.М. Достоевского
(г. Омск, Россия)*

В нашем современном обществе высоко развиты компьютерные технологии, компьютер для многих людей стал неотъемлемой частью повседневной жизни, но, к сожалению, он стал также источником различного рода зависимостей. Нас интересует кибераддикция – психологическая зависимость от компьютерных игр [3]. Несмотря на то, что данная тема активно разрабатывается зарубежными психологами, в России она остается недостаточно изученной. Можно отметить, что подавляющее большинство исследований данного феномена пред-

ставляют собой сетевые опросы. Однако ни один из опросов не может претендовать на репрезентативность: в них участвует непропорционально много людей, заранее склонных считать себя зависимыми от компьютера. Испытуемыми выступают те, кто ощутил дискомфорт и сам инициировал либо был подтолкнут для участия в исследовании. Контрольные группы, как правило, не формируются.

Наиболее известными зарубежными психологами, занимающимися данной темой, являются: К. Янг, С. Гитлоу, Э. Берн и др. Из отечественных психологов можно выделить таких, как Ю.В. Фомичева, А.Г. Шмелев, И.В. Бурмистров, С.А. Шапкин, А.Ю. Егоров, А.Е. Войскунский, А.Ю. Акопов и др. А.Г. Шмелев выявил различия в структурах «Я-образах лиц, увлеченных компьютерными играми» [1]. С.А. Шапкин на основе его работ рассматривал негативный и терапевтический эффект компьютерных игр [2]. К. Янг разрабатывала проблему интернет-зависимости и создала методику диагностики интернет-зависимости [4].

Используя эту методику, мы поставили цель разграничить выборку кибераддиктов и не имеющих зависимости от компьютерных игр студентов, исследовать психологические особенности студентов старших курсов, склонных к формированию кибераддикции, и изучить их взаимосвязь с компьютерной зависимостью.

Выборку исследования составили 60 студентов старших курсов мужского и женского пола в возрасте от 19 до 24 лет, играющие в различные компьютерные игры. По полученным результатам нами были выделены две группы: «студенты склонные к формированию кибераддикции» и «студенты, не имеющие зависимости от компьютерных игр».

Психологические особенности студентов старших курсов, склонных к формированию кибераддикции, были изучены с помощью таких опросников, как «Диагностика состояния агрессии» Басса–Дарки, «Шкала самооценки тревожности» Спилбергера–Ханина, «Тест мотивация достижения» А. Мехрабиана (модификация М.Ш. Магомед-Эминова), методика диагностики самооценки Дембо–Рубинштейн» (модификация А.М. Прихожан). Для разделения выборки на склонных к формированию кибераддикции и независимых от кибераддикции студентов старших курсов мы использовали модифицированный опросник К. Янга «На определение интернет-зависимости».

Статистическая обработка осуществлялась при помощи: подсчета среднего арифметического числа, U-критерия Манна–Уитни, метода ранговой корреляции г Спирмена.

Значимые различия были установлены по следующим признакам: агрессивности и враждебности (враждебность $U = 240,5$, $p \leq 0,01$, агрессивность $U = 271,5$, $p \leq 0,01$). В группе испытуемых с предрасположенностью к кибераддикции данный критерий более выражен. Таким образом, у студентов, склонных к формированию кибераддикции, наблюдается повышенный уровень готовности к агрессии, склонность воспринимать и интерпретировать поведение других людей как враждебное, что приводит к формированию потенциально агрессивного восприятия как устойчивой особенности мировосприятия и миропонимания данной группы студентов.

Повышенная агрессивность студентов, склонных к формированию кибераддикции, выступает как форма протеста против непонимания общества и в связи с неудовлетворенностью своим положением в обществе, что и проявляется в соответствующем аддиктивном поведении.

По таким критериям, как уровень мотивации достижения, ситуационная и личностная тревожность, значимые различия не были выявлены. При этом следует отметить, что практически у всех испытуемых обеих выборок доминирует стремление избегать неудач. Преобладание мотивации избегания неудач у студентов говорит о том, что они проявляют неуверенность в себе, не верят в возможность добиться успеха, боятся критики, не испытывают удовлетворения от деятельности, тяготятся ею.

Проведя корреляционный анализ, мы обнаружили следующие взаимосвязи показателя кибераддикции студентов с их психологическими особенностями: высоко значимые положительные связи средней силы с уровнем агрессивности ($r = 0,426$, $p = 0,001$) и враждебности ($r = 0,453$, $p = 0,000$); значимая умеренная положительная связь с личностной тревожностью ($r = 0,282$, $p = 0,029$); отрицательные умеренные связи на уровне тенденции с уровнем самооценки ($r = -0,246$, $p = 0,058$) и уровнем притязаний ($r = -0,247$, $p = 0,057$).

Полученные результаты обозначают, что достоверно выше агрессивность, враждебность, личностная тревожность у тех студентов, у которых больше уровень зависимости. У студентов с низкой самооценкой и слабо выраженным уровнем притязаний выше уровень кибераддикции.

Показатели кибераддикции прямо пропорционально связаны с личностной тревожностью и обратно пропорционально – с самооценкой и уровнем притязаний. Вследствие высокой тревожности и низкой самооценки переход в среду компьютерных игр представляет для дан-

ных студентов своеобразный способ приспособления к этому, как им кажется, «жестокому миру». Для них характерны трудности при выражении эмоций. Они будут стараться уходить от тех ситуаций, в которых они могут испытать дискомфорт, и будут находить менее опасный, опосредованный путь взаимодействия со средой, например, через компьютерную игру. Игра будет служить еще и способом защиты от подавленного настроения, ощущения собственной неполноценности.

Таким образом, по результатам проведенного корреляционного анализа можно заключить, что склонность к формированию кибераддикции взаимосвязана с такими личностными особенностями студентов, как высокая агрессивность и враждебность, низкая самооценка и уровень притязаний, высокая тревожность.

На наш взгляд, исследуемые факторы именно взаимосвязаны: например, человек изначально должен обладать повышенной агрессивностью, чтобы играть в игры с содержанием насильственного характера; в свою очередь, агрессивные игры могут вести к формированию и развитию агрессивности и враждебности как личностных качеств.

Полученные нами данные мы можем интерпретировать следующим образом: большая часть студентов, склонных к формированию кибераддикции, испытывают определенный психологический дискомфорт в жизни. В реальном мире из-за повышенного уровня агрессивности, враждебности им труднее устанавливать и поддерживать социальные контакты. Они замкнуты, тяжело идут на контакт. Учитывая возможности киберпространства для коммуникаций, они могут как свободно перейти к общению, так и легко его прекратить. Возможно, что анонимность общения в киберпространстве дает человеку возможность проявлять свои личностные качества, резко отрицаемые в реальном мире, в мире виртуальном. Агрессивность, враждебность по отношению к окружающим в киберпространстве может проявиться в полную силу.

Отличительной чертой нашего исследования является попытка выявления психологических особенностей в плане их влияния на формирование зависимости от кибераддикции.

По результатам выполненного исследования могут быть разработаны методики для диагностики кибераддикции а также профилактические и психокоррекционные программы. В качестве перспективы мы планируем рассмотреть гендерный аспект склонности к кибераддикции.

Литература

1. *Фомичева Ю.В., Шмелев А.Г., Бурмистров И.В.* Психологические корреляты увлеченности компьютерными играми // Вестник МГУ. Сер. 14, Психология. – 1991. – № 3. – С. 27–39.
2. *Шапкин С.А.* Компьютерные игры: новая область психологических исследований // Психол. журн. – 1999. – Т. 17. – № 1. – С. 86–102.
3. *Ягияев И.И.* Анализ компьютерных игр и кибераддикции с позиций аналитической психологии. – URL: <http://banderus2.narod.ru/102336.html>.
4. *Янг К.С.* Диагноз – интернет-зависимость // Мир Интернет. – 2000. – № 2. – С. 24–29.

СМЫСЛОЖИЗНЕННЫЕ ОРИЕНТАЦИИ И АДАПТАЦИОННЫЙ ПОТЕНЦИАЛ У СТУДЕНТОВ С ВЫСОКИМ УРОВНЕМ ПЕРФЕКЦИОНИЗМА

М.В. Павленко

*Омский государственный университет им. Ф.М. Достоевского
(г. Омск, Россия)*

Проблема перфекционизма является относительно новой для психологической науки (планомерное её исследование началось в Европе и Америке в 1980-х гг.), но уже получила достаточно глубокую разработку в мировом учёном сообществе. Так, существуют одномерные и многомерные модели перфекционизма, канадские, британские и американские концепции, теории российских учёных [2]. Несмотря на разнородность существующих взглядов на структуру перфекционизма, все исследователи сходятся в том, что центральным признаком изучаемого явления выступают завышенные стандарты выполнения деятельности [4]. Однако, как замечают В.А. Ясная и С.Н. Ениколопов, при таком «краеугольном камне» перфекционизма встаёт проблема различения собственно перфекционистов как дезадаптивных индивидов и успешно адаптированных людей, ориентированных на максимальную эффективность в своей жизнедеятельности. В этой связи учёными была поднята и разработана проблема нормального (адаптивного) и невротического (дезадаптивного) перфекционизма [4].

Д. Хамачек описывает нормального перфекциониста как человека, устанавливающего для себя высокие стандарты, но при этом не ригидного, а весьма поведенчески и когнитивно гибкого, т. е. адаптивного. Невротический же перфекционист руководствуется в своей деятельности такими стандартами, которые исключают возможность

промашки и несовершенства; это ведёт к неизбежной неудовлетворённости полученными результатами и собой [4].

С приведённой дифференциацией типов перфекционизма Д. Хамачека перекликаются взгляды на данную проблему А. Адлера, М. Холлендера, А. Пахта [4], а также более современных исследователей перфекционизма: Л. Боусмана, О. Кобори, Р. Фроста и др. [8].

Однако не все учёные согласны с существованием «нормального» перфекционизма. К примеру, Т. Гринспун в своей статье осуществляет обширный анализ работ, утверждающих существование такой формы перфекционизма, и в результате делает вывод, что перфекционизм в силу своей природы не может быть «здоровым». Согласно мнению исследовательницы, перфекционизм не является ни поведенческой стратегией, ни стремлением к совершенству: он всегда представляет собой старание оправдать ожидания значимых Других. Руководствуясь данными соображениями, Т. Гринспун обозначает невротичный характер перфекционизма как его сущностный признак [8].

В целом мы склонны согласиться с точкой зрения Т. Гринспун, хотя и руководствуемся в таком утверждении другими соображениями. Нам кажется, что при разделении перфекционизма на нормальный и невротический, во-первых, изымается суть самого понятия «перфекционизм», во-вторых, происходит смешение его с понятием «мотивация к успеху». Как уже говорилось ранее, общим фактом во всех существующих концепциях перфекционизма является компонент завышенных, неадекватных возможностям притязаний; при описании же «здорового» перфекционизма авторы также используют понятие притязаний, отмечая, однако, при этом просто высокий их уровень, т. е. подразумевая соответствие стремлений возможностям. Таким образом, адаптивный перфекционизм перестаёт быть перфекционизмом в силу того, что он лишается своей базисной характеристики.

В защиту данного предположения свидетельствуют результаты многочисленных исследований, показывающих, что перфекционизм сопряжён с широким спектром негативных последствий, подрывающих адаптацию человека к миру. В их числе: частое недовольство собой, тоска, чувство тревоги, стыда и вины, депрессия [3; 8], потеря смысла жизни [4], психосоматические расстройства, сексуальные дисфункции [3], хронические боли и прокрастинация, хроническое переутомление, профессиональное выгорание, межличностные конфликты [2; 4].

Таким образом, можно сказать, что перфекционизм представляет собой форму дезадаптации личности.

С другой стороны, в настоящее время психологические исследования адаптации (и, соответственно, феномена дезадаптации как противоположного ей явления) являются весьма актуальными и востребованными обществом. Подобный интерес неслучаен: современная социально-экономическая ситуация ежедневно ставит перед человеком высокие и разносторонние требования, подразумевающие наличие развитой способности к адаптации. Интегральным представлением последней, по мнению таких исследователей, как А.М. Богомолов, С.Т. Посохова, А.Г. Маклаков [1; 7; 9], является адаптационный потенциал (АП), выражающий совокупность личностных адаптационных факторов (т. е. способность к адаптации как таковой). При этом отмечается, что значительную роль в выраженности и развитии адаптационного потенциала играют регуляционные механизмы личности.

Согласно мультирегуляторной модели Д.А. Леонтьева [5], в структуре личности существуют шесть уровней регуляции жизнедеятельности, среди которых ключевое место учёный отводит пятому уровню или смысловой сфере. Стержневым образованием данной сферы является смысл жизни (её осмысленность), который, в свою очередь, включает в себя две группы факторов. Первая группа – смысложизненные ориентации (СЖО): цели в жизни, её эмоциональная насыщенность и удовлетворенность самореализацией. Вторая группа представлена двумя аспектами локуса контроля: ЛК-жизнь (представления об управляемости жизни вообще) и ЛК-Я (представления о том, кто или что осуществляет контроль над ней) [6].

Таким образом, все три обозначенных феномена: перфекционизм, АП и СЖО – находятся в тесной взаимосвязи. В нашем исследовании мы осуществили попытку прояснить характер данных связей, а также предположили, что высокий уровень перфекционизма может выступать причиной неумения человека приспособиться к жизненным обстоятельствам, что, в свою очередь, окажет отрицательное влияние на СЖО личности.

Были сформулированы следующие гипотезы. Теоретическая гипотеза: перфекционизм является одним из факторов АП и СЖО личности. Эмпирические гипотезы: высокий уровень перфекционизма отрицательно коррелирует с показателями АП, осмысленности жизни, её эмоциональной насыщенности, удовлетворённости самореализацией, «ЛК-Жизнь» и «ЛК-Я»; также перфекционизм оказывает значимое влияние на показатели АП и осмысленности жизни.

Выборка нашего исследования составила 38 человек (студенты факультета психологии ОмГУ) в возрасте от 18 до 22 лет. В процессе

первичного тестирования данная выборка была разделена на две группы: экспериментальную – студенты с высокой выраженностью перфекционизма (17 человек) и контрольную – студенты с низким уровнем данного признака (21 человек). Для удобства будем именовать эти группы «перфекционисты» и «неперфекционисты» соответственно.

В качестве диагностических инструментов мы взяли следующие методики: многоуровневый личностный опросник «Адаптивность» (А.Г. Маклаков, С.В. Чермянин), многомерная шкала перфекционизма Р. Фроста (в адаптации В.А. Ясной и С.Н. Еникополова), тест смысло-жизненных ориентаций Д.А. Леонтьева.

В результате были выявлены значимые различия между контрольной и экспериментальной группами по показателю АП. Это означает, что перфекционисты испытывают большие трудности в процессе адаптации, менее эмоционально устойчивы, нежели неперфекционисты. Кроме того, вероятность асоциальных срывов, проявлений агрессивности и конфликтности в этой группе выше, чем в контрольной.

Перфекционисты и неперфекционисты значительно различаются по таким составляющим смысла жизни, как цели в жизни и ЛК-жизнь. Из этого следует, что в экспериментальной группе жизненные цели, призвание, намерения в жизни являются менее сформированными по сравнению с контрольной; также перфекционистов отличает меньшая уверенность в возможности самостоятельного осуществления жизненного выбора.

В процессе обработки данных возникла дополнительная возможность проанализировать субвыборку «академически успешных» (средний балл зачётки которых 4,5 и выше) студентов. Было установлено, что в данной субвыборке есть как студенты с высоким уровнем перфекционизма, так и с низким; их количество примерно одинаково. Из этого можно заключить, что добиваться равнозначных результатов можно различными путями; однако один из них, «перфекционистский», предполагает гораздо большие физические, психические и духовные затраты, нежели тот, который присущ подгруппе неперфекционистов.

В обеих группах были выявлены отрицательные корреляции между следующими особенностями: перфекционизмом и АП; перфекционизмом и показателями осмысленности жизни и «ЛК-Жизнь». Если говорить о составляющих перфекционизма, то были получены следующие взаимосвязи отрицательного характера: между «обеспокоенность ошибками» и всеми показателями СЖО, «родительская критика

и сомнения в своих действиях» и такими показателями СЖО, как «цели в жизни», «удовлетворённость самореализацией», ЛК-Я и ЛК-жизнь, организованностью и насыщенностью жизни.

Проведённый дисперсионный анализ показал, что существует значимое влияние перфекционизма на АП и осмысленность жизни, цели в жизни, ЛК-Жизнь. Также такая составляющая перфекционизма, как обеспокоенность ошибками, влияет на все показатели СЖО.

Таким образом, было установлено достаточно много взаимосвязей между компонентами перфекционизма и составляющими СЖО и АП. Выявленное влияние перфекционизма на два остальных феномена позволяет нам утверждать, что перфекционизм может оказывать значительное деструктивное воздействие на жизнь человека, как-то: снижение его возможности к приспособлению и эффективной деятельности в изменяющихся условиях; отсутствие целей в будущем, придающих жизни осмысленность, направленность и временную перспективу, убежденность в том, что жизнь человека неподвластна сознательному контролю и проистекающее из этого безответственное отношение к результатам своей деятельности и жизни вообще. В связи с последним интересно заметить: Н.Г. Гаранян в своей статье отмечает, что эмпирические исследования демонстрируют связь между отдельными параметрами перфекционизма и суицидальной готовностью [2]. Иначе говоря, проблема перфекционизма стоит очень остро. Следующим шагом в её разрешении, как нам кажется, должно стать создание психокоррекционных программ, направленных на снижение и/или изменение перфекционистской направленности человека.

Автор выражает большую признательность Н.А. Фёдорову за руководство в проведении данного исследования; М.В. Криворучко за помощь в написании статьи.

Литература

1. *Богомолов А.М.* Личностный адаптационный потенциал в контексте системного анализа // Психологическая наука и образование. – 2008. – № 1. – С. 67–73.
2. *Гаранян Н.Г.* Психологические модели перфекционизма // Вопросы психологии. – 2009. – № 5. – С. 74–83.
3. *Гаранян Н.Г., Холмогорова А.Б., Юдеева Т.Ю.* Перфекционизм, депрессия и тревога // Московский психотерапевтический журнал. – 2001. – № 4. – С. 18–48.
4. *Ениколопов С.Н., Ясная В.А.* Перфекционизм: история изучения и современное состояние проблемы // Вопросы психологии. – 2007. – № 7. – С. 25–47.

5. *Леонтьев Д.А.* Психология смысла: природа, строение и динамика смысловой реальности. – 3-е изд., доп. – М.: Смысл, 2007. – 511 с.
6. *Леонтьев Д.А.* Тест смысложизненных ориентаций (СЖО). – М.: Смысл, 2000. – 18 с.
7. *Маклаков А.Г.* Личностный адаптационный потенциал: его мобилизация и прогнозирование в экстремальных условиях // Психол. журн. – 2001. – № 1. – С. 16–24.
8. *Малкина-Пых И.Г.* Исследования взаимосвязи самоактуализации и перфекционизма в структуре личности // Мир психологии. – 2010. – № 1. – С. 208–218.
9. *Посохова С.Т.* Психология адаптирующейся личности (субъектный подход): дис. ... д-ра психол. наук. – СПб., 2001. – 393 с.

РОЛЬ ПРОЦЕССА СЕПАРАЦИИ В РАЗВИТИИ ЛИЧНОСТИ РОДИТЕЛЯ И РЕБЕНКА

Ю.В. Потапова

*Омская государственная медицинская академия
(г. Омск, Россия)*

Статья посвящена обзору накопленного материала относительно отношения матерей к ситуации сепарации и рассмотрению перспективных линий развития этой темы в ключе изучения личности ребенка в процессе сепарации и линий ее потенциального развития, касающихся этого процесса.

Детско-родительские отношения достаточно глубоко изучены в психологии. Популярность этой темы объясняется ярко выраженной потребностью родителей понять, что происходит с ребенком в его развитии, как организовать воспитание гармонично и правильно. Психологи-консультанты успешно помогают и новоиспеченным родителям, и тем, чьи дети находятся уже в подростковом возрасте. Однако чем старше становится ребенок, тем сложнее дать конкретные рекомендации. Момент, когда ребенок отделяется от семьи, и вовсе мало изучен в семейной психологии, хоть и является сложным и важным шагом в становлении личности молодого человека и поворотным моментом в жизни родителей. Особенно трудной такая ситуация становится для матери, поскольку она сильнее включена в семейные отношения и ее оценка собственной жизни во многом зависит от того, насколько благополучно они складываются.

Процесс расставания матери и ребенка, или сепарация, – это одна из трудных жизненных ситуаций, которая часто совпадает с возрастными и семейными кризисами и особенно сильно отражается на матери. С помощью опросника «Анализ семейной тревоги» Э.Г. Эйдемиллера и В. Юстицкиса [3] и теста «Самооценка психических состояний» Г. Айзенка [2] мы изучили те эмоции, которые испытывают матери при расставании с ребенком. Результаты показали, что значительно увеличилось проявление тревожности ($Z = -4,369$, $p \leq 0,001$), фрустрации ($Z = -4,898$, $p \leq 0,001$), ригидности ($Z = -2,694$, $p \leq 0,001$) и напряжения ($Z = -3,554$, $p \leq 0,001$). Это означает, что общий эмоциональный фон у матери ухудшается, что отражается на общей оценке собственной жизни и ее поведении.

К примеру, в нейтральном эмоциональном состоянии матери выбирали такие стратегии совладания со стрессом, как планирование (23 %), положительное истолкование и рост (20 %) и принятие (40 %), а при усилении негативных эмоций – менее конструктивные копинг-стратегии. Для матерей юношей это стратегия поведенческого отстранения (в среднем коэффициент корреляции с уровнем проявления эмоционального состояния $r = 0,54$) и отрицания ($r = 0,56$), для матерей девушек – стратегия принятия ($r = 0,46$), отрицания ($r = 0,46$) и планирования ($r = 0,46$).

Закономерно встает вопрос о том, какие факторы помогают матери облегчить прохождение процесса сепарации и найти в нем ресурсы для личностного роста. В нашем исследовании, выделяя типы реагирования матерей на ситуацию сепарации, мы выявили, что наименьшая степень выраженности негативных чувств в ситуации сепарации приходится на женщин со следующими особенностями:

1. Они положительно относятся к себе, семье, детям и мужу, их ценности – образование и работа.

2. Их характеризует позитивное отношение к будущему и настоящему, высокий уровень экспрессивности, ориентации на достижения, морально-нравственной, интеллектуально-культурной ориентации.

3. Наблюдается неинтенсивная степень выраженности всех копинг-стратегий по сравнению с другими типами. Среди них в типе преобладают принятие и положительное истолкование и рост.

Соответственно, рекомендации для матерей, переживающих ситуацию сепарации, могут быть связаны с перенесением внимания на профессиональное развитие. Полезными будут открытость в отношениях с окружающими и стремление к духовному и интеллектуальному развитию.

С точки зрения матери ситуацию сепарации принято оценивать как противоречивую, наполненную переживаниями и сомнениями. Это выражается в том, что отпустить любимого ребенка в большой и наполненный сложностями мир очень страшно, но сделать это необходимо для гармоничного развития его личности.

Перспективной задачей нашего исследования будет изучение ситуации сепарации с точки зрения ребенка, уходящего из семьи. С позиции подростка уход из семьи представляется однозначно позитивным событием – это и дразнящее ощущение свободы и независимости, и возможность реализовать себя, и открывающиеся перспективы по-новому построенных личных взаимоотношений. Однако когда проходит бунтарский подростковый возраст и уже в юношеские годы человек покидает родительскую семью, то эта свобода оборачивается также и большой ответственностью. Э. Фромм приводит в качестве яркого примера выбора свободного образа жизни библейское сказание о грехопадении: Адам и Ева жили в райском саду, в гармонии с собой и природой, где не было необходимости испытывать муки выбора, страдать, достигать чего-то и, в конечном итоге, думать. Вкусив от древа познания добра и зла, человек сделал свой первый осознанный выбор, но тем самым обрек себя на дальнейшие муки, на последующие выборы, ответственным за которые будет лишь он сам [1]. Так и ребенок, покидающий семью, замкнутое уютное пространство, делает шаг в огромный мир, в котором ему предстоит адаптироваться, в который необходимо будет ворваться и заявить о себе, мир, наполненный препятствиями, от которых его уже никто участливо не закроет. И вместе с тем только таким образом он сможет стать полноценным взрослым человеком, лишь отойдя от зоны своего комфорта, он раскроет потенциал своей личности.

По каким именно линиям идет формирование личности человека в этот период – главный вопрос, который занимает нас. Ответ на него был найден в уже привычном материале, который был несколько переосмыслен. Линии человеческого развития от позднего подросткового до раннего взрослого возраста были выделены нами путем анализа и структурирования информации о возрастных новообразованиях. Сопоставив три ряда новообразований – подросткового, юношеского и взрослого возраста, мы выясним, что они не появляются вдруг и не уходят в никуда, а имеют между собой следующие логические связи:

1. Чувство взрослости как результат сравнения себя и родителя в подростковом возрасте перетекает в **идентичность** личности как целостность и тождественность человека самому себе. Мы ви-

дим, что эта линия идет от внешнего момента сопоставления до внутреннего момента самоопределения, т. е. развивается по пути интериоризации. Эта цепочка во взрослом возрасте выходит к другим новообразованиям, отвечающим за самосознание, которые будут описаны нами ниже.

2. Во второй линии развития переплетаются два важных аспекта: самоотношение и самосознание. Рассмотрим их отдельно. Рефлексия как способность к самопознанию в подростковом возрасте развивается в стабильную я-концепцию в юношеском и реалистичное отношение к себе, самопринятие во взрослом. То есть там, где у подростка есть только потенциальная возможность, у юноши уже формируется готовая картинка, поддерживаемая во взрослом возрасте. В этом случае необходимо отметить важную роль юношеского возраста в формировании позитивного **самоотношения**, поскольку именно в этом возрасте самооценка кристаллизуется и стабилизируется.

Интерес к внутреннему «Я» в подростковом возрасте формируется в обобщенную форму самосознания, осознание своего места в мире, овладение внутренним миром, саморегуляцию образов «Я» в юношеском возрасте, которые во взрослости стабилизируются. В этом случае юношество является переходным этапом в формировании **адекватного отношения к себе и миру в целом**, на данном этапе важно, чтобы человек корректно оценивал свои силы и находился в гармонии с самим собой и другими людьми.

3. Третья линия развития связана с когнитивным компонентом развития и формированием мировоззрения. Начинаясь в подростковом возрасте как интенсификация интеллектуальной деятельности, в юношеском она преобразовывается в развитое **мировоззрение**, а во взрослости переходит на формирование высших духовных идеалов, формируясь в единую жизненную философию. И какой будет эта философия, построенная на недовольстве окружающим миром, предъявлении завышенных требований к окружающим или стремлении всего добиться самому и преобразовать мир, зависит от успешного прохождения юности как переходного этапа.

4. Существует определенная линия развития, касающаяся психологического времени: в подростковом возрасте это планирование будущей жизни, в юношеском выстраивание жизненной перспективы, во взрослом – самопротяженность – проекция себя в будущее. В данном случае мы видим, что каждый возрастной период конкретизирует ожидания от себя будущего – вначале это планы, затем структурирование своей жизни, а затем четкая проекция своей личности. То есть

человек по мере взросления должен научиться осознанному восприятию себя в будущем.

5. Также в каждом из возрастов имеется своя потребность относительно духовного развития. В подростковом возрасте это стремление к самосовершенствованию, в юности – к поиску смысла жизни, во взрослом возрасте – потребность в заботе о других. Очевидно, что первые два этапа – это период накопления знаний, опыта, период становления ценностей и подготовки к реализации основной задачи человека – быть полезным, нужным для других людей.

6. Также происходит и осознание себя во внешнем мире: в подростковом возрасте формируется система интересов (как отправные точки будущих целей человека), в юности происходит самоопределение как нахождение своего места в будущем, а во взрослости – эффективное использование своих знаний и способностей и активное участие в жизни общества. То есть юность – этап формирования человека как активного общественного субъекта, этап ориентировки не только в ближайших отношениях, но и в обществе и мире в целом.

7. Наконец, существуют новообразования взрослости, к которым не было найдено связей в более ранних возрастах. Это собственно образования взрослости, такие как генеративность, ответственность, способность к конструктивному разрешению проблем, к психологической близости с человеком. Это не означает, однако, что в юности они никак не формируются. Напротив, можно предположить, что лишь гармоничное прохождение этапа взросления может развить в человеке эти ценные качества. Так, Э. Эриксон в своей концепции утверждал, что только при корректном прохождении всех фаз возрастного развития человека он может развиваться гармонично [4].

Предполагая, что это так, обобщим результаты нашего исследования и выявим области, на которые потенциально может повлиять гармоничное или негармоничное прохождение процесса сепарации (как раз приходящееся на юношеский возраст):

1. Формирование адекватного самоотношения, стабильной позитивной самооценки, реалистичной оценки своей личности.

2. Формирование мировоззрения и определение своего места в мире и общественных процессах.

3. Формирование четких целей на будущее, временной протяженности своей личности.

4. Формирование способности устанавливать близкие отношения, заботиться о других людях, нести ответственность.

5. Формирование творческого, созидającego взгляда на жизнь.

Таким образом, новообразования, которые здесь перечислены, отражают облик психологически здоровой личности, это означает, что без них человек не сможет эффективно функционировать в обществе. Также несложно заметить, что многие из них неразрывно связаны с закономерным отделением ребенка от семьи: без выхода из привычных условий социального микромира семьи невозможно оценить, к примеру, какое место личность занимает относительно общества в целом, какие цели она определит для себя в будущем, исходя из реалий окружающего мира. И конечно, потребность и способность устанавливать близкие духовные отношения связана с созданием собственной семьи, забота о других – с появлением собственных детей, что также требует определенного шага в направлении от родительского дома.

Задачей наших последующих исследований будет определение роли процесса сепарации в формировании выделенных нами новообразований и изучение воздействия этого процесса на развитие личности.

Литература

1. Фромм Э. Бегство от свободы. – М.: Аст-Пресс, 2009. – 288 с.
2. Шапарь В.В. Практическая психология. Психодиагностика отношений между родителями и детьми. – Ростов н/Д: Феникс, 2006. – 432 с.
3. Эйдемиллер Э.Г., Добряков И.В., Никольская И.М. Семейный диагноз и семейная психотерапия. – СПб.: Речь, 2006. – 352 с.
4. Эриксон Э. Детство и общество. – 1963. – 200 с.

САМОДЕТЕРМИНАЦИЯ ПЕДАГОГА В СОЦИОКУЛЬТУРНОМ ПРОСТРАНСТВЕ ОБРАЗОВАНИЯ

Е.Ю. Почтарева

*Уральский государственный педагогический университет
(г. Екатеринбург, Россия)*

Проблема самодетерминации педагога актуализируется в связи с переходом к новой гуманистической образовательной парадигме, характеризующейся созданием личностно-ориентированной образовательной системы, которая предъявляет качественно новые требования к личности педагога. Сегодня она видится как личность, способная к профессиональной деятельности с позиций сотрудничества, сотворчества, а для этого нужно отказаться от следования собственным стереотипам и занять открытую позицию по отношению к процессам, происходящим в мире [2].

Личность находится в сложной социокультурной ситуации, поскольку испытывает влияние противоречивых идей и ценностей, разных культурных форм, стилей, направлений. В связи с этим система образования не может ограничиваться только трансляцией социокультурных норм и готового научного знания. Назначение ее состоит в воспитании личности, способной ориентироваться в сложном социокультурном пространстве, умеющей обрести в нем собственную систему ценностей и личностных смыслов.

Основной характеристикой современного социума, по мнению В.В. Рубцова, является многомерность жизнеустройства человека. Распад традиционных социальных институтов, формирование новых типов общностей и деятельностей, их социальное пересечение и наложению определяют противоречие социокультурного контекста как необходимость и возможность перехода от одномерного существования в одной деятельности и соответствующей социальной общности к многомерной социальной реальности. Эффективная жизнедеятельность в таком обществе подразумевает соответствующее развитие личности: наличие способности к осуществлению и координации различных видов деятельности и себя в них [3].

Современный педагог, выступая активным субъектом деятельности, в процессе профессиональной деятельности вступает во взаимодействие с несколькими психологическими, педагогическими социальными и культурными сферами, определяющими детско-взрослую общность, где находят воплощение и развитие психологические знания, профессионально значимые умения и личностные характеристики. Эти взаимоотношения можно обозначить как: учитель – ученик, учитель – субъект образования и познания, учитель – предметная область, учитель – образ «Я – профессионал».

Именно многомерность социокультурного пространства образования задает нацеленность на инновационное развитие. Инновационное развитие личности определяет психологическую готовность субъекта к самовыражению, с одной стороны, а с другой стороны, умение «вписать» собственную индивидуальность в заданные социокультурные условия. Среди факторов, которые определяют и, соответственно, направляют ресурс инновационного развития личности, ведущую позицию, на наш взгляд занимает такое образование как мотивационная сфера, понимаемая в контексте ценностно-смысловая саморегуляции.

Как пишет О.Е. Дергачева, в настоящее время теория самодетерминации является одним из основных научных подходов к изуче-

нию мотивации поведения человека, его личностных особенностей и психологического благополучия [1]. Феномен самодетерминации рассматривается в психологических исследованиях с позиций детерминации.

Теория самодетерминации в западной психологии основывается на теории личности, разработанной Г. Олпортом, положения которой описывают существование и функционирование потребностей человека как автономных образований [1].

Наиболее целостное представление о феномене самодетерминации дает теория, разработанная Э. Деси и Р. Райном, в центре которой – рассмотрение собственной активности личности, ее способность делать самостоятельный выбор, определять направление саморазвития. Также авторы определяют факторы, способствующие раскрытию потенциала личности, ее здоровому развитию и эффективному функционированию как в индивидуальной, так и в групповой деятельности, условия, которые помогают или мешают нормальному развитию, и поиск тех ресурсов в человеке, что могли бы помочь ему противостоять негативному влиянию среды без ущерба самому себе. Поэтому важным компонентом самодетерминации личности является ее автономия. Автономное поведение позволяет человеку стать подлинным, аутентичным и действовать в соответствии с экзистенциальным «Я». [1]

В отечественной психологии методологические основы проблемы самодетерминации имеют достаточно прочную теоретическую базу, так как в соответствии с культурно-исторической концепцией учения (Л.С. Выготский), теорией деятельности (С.Л. Рубинштейн, А.Н. Леонтьев), теорией личности (В.А. Петровский) личность традиционно рассматривается как активный субъект деятельности, который сам формируется в деятельности и в общении, определяет характер деятельности и общения как субъект, способный управлять своими действиями и свободно принимать на себя ответственность за их исход, контролировать ход и оценивать результаты своих действий [5].

Д.А. Леонтьев в понимании феноменологии личности развивает традиции экзистенциальной психологии и культурно-исторической деятельностной психологии и рассматривает личность как единство возможного и необходимого.

Условия (внешние и внутренние) необходимого задают пассивное, предсказуемое, стереотипное поведение человека, условия возможного (также внешние и внутренние) «включают» рефлексивные механизмы существования, когда человек становится субъектом собственной жизнедеятельности. [2]

Проблема самодетерминации, таким образом, есть узловая проблема взаимодействия личности и социума, в которой, как в фокусе, высвечиваются основные моменты этого взаимодействия: интеграция или сепарация социальной детерминации самосознания и роль собственной активности субъекта в этой детерминации. На разных уровнях это взаимодействие обладает своими специфическими характеристиками. Неопределенность, нестабильность социокультурных условий жизнедеятельности выдвигает в качестве одного из главных приоритетов эффективности личности развитие психологических возможностей социального варьирования с целью соответствия как внутреннему психическому, так и социальному и культурному контекстам.

Самодетерминация в профессиональной деятельности – это важнейшая основа релевантности и успешности педагога. Становление самодетерминации способствует формированию внутренней мотивации, которая является основой самостоятельного и ответственного поведения человека, что, соответственно, ведет к повышению уровня сложности выполняемой задачи, гармонизации отношений с другими людьми и внутриличностных состояний, а также понижению уровня стресса и повышению психологического самочувствия.

Кроме того, возможность самодетерминации в той или иной сфере жизнедеятельности человека (профессиональная, учебная деятельность, процесс лечения) создает условия для достижения им высоких результатов и укрепления его психологического благополучия.

Социально важные качества, определяющие поведение педагога как субъекта профессиональной деятельности, влияющие на групповые процессы и явления образования, представляют собой свойства личности, определяемые историческими пространственно-временными характеристиками, включающие в себя прогностическую и рефлексивную обоснованность поведенческих актов на основе осмысленного принятых решений.

Современное образование отражает новый взгляд на взаимосвязь образования и культуры, которая выступает в качестве универсального механизма становления личности, стремящейся к самореализации и обладающей чувством ответственности, способной взаимодействовать на равноправной основе с окружающими, умеющей критически мыслить и ценить духовное и материальное богатство культуры.

Актуализация рефлексивных механизмов в профессиональной педагогической деятельности обуславливает самодетерминацию профессиональной деятельности педагога.

Внутриличностным условием развития рефлексивных механизмов педагога является изменение установок его профессионального самосознания от монологических центрированных на себе позиций к позициям, диалогическим, центрированным на личности обучающегося.

Психологическая природа самодетерминации педагога связана с развитием ценностно-смысловой компоненты профессионального самосознания, которая заключается в развитии субъектности, профессионализации его личности, индивидуализации норм профессиональной культуры. Способность к самодетерминации педагога закономерно рассматривать как способность реализовывать свою потребность в профессиональной деятельности, соответствующую потребностям и направленности личности, ее интересам и возможностям, а также условиям, предосавленным социумом и культурой.

Природа современной профессиональной деятельности учителя требует нового педагогического мышления, ценностными установками которого является приоритет индивидуальности мышления над единомыслием, образовательных интересов личности над стандартной учебной программой, саморазвития, самонаучения над унифицированным усвоением, «передачей» готовых знаний.

Самодетерминация педагога непосредственно проявляется в деятельности и связана с выявлением, постановкой и решением множества проблем, задач. Она является не только компонентом профессионализма, но и одной из его вершин на пути непрерывного профессиоанльно-личностного развития и самосовершенствования педагога.

Литература

1. *Дергачева О.Е.* Автономия и самодетерминация в психологии мотивации: теория Э. Деси и Р. Райана. – URL: <http://hpsy.ru/authors/x588.htm>.
2. *Леонтьев Д.А.* Психология свободы: к постановке проблемы самодетерминации личности // Психол. журн. – 2000. – Т. 21. – № 1. – С. 15–25.
3. *Рубцов В.В.* Психолого-педагогическая подготовка учителя для «Новой школы» // Психологическая наука и образование. – 2010. – № 1. – С. 24–32.
4. *Ярошевский М.Г.* История психологии. От Античности до середины XX века. – М.: Академия, 1996. – 416 с.

ОСОБЕННОСТИ ПРЕДСТАВЛЕНИЙ О БРАКЕ И СЕМЬЕ У ОДИНОКИХ ЛЮДЕЙ С РАЗНЫМИ СОЦИАЛЬНО-ДЕМОГРАФИЧЕСКИМИ ХАРАКТЕРИСТИКАМИ

О.А. Сидоренко

*Омский государственный университет им. Ф.М. Достоевского
(г. Омск, Россия)*

На определенном этапе жизненного пути, молодые люди сталкиваются с проблемой выбора спутника жизни. О.А. Карабанова называет такой период «время монады» или «молодой взрослый вне брачного союза» и относит к первой стадии развития семьи. Эта стадия характеризует жизнь взрослого одинокого молодого человека, который «пока еще» не в браке. От адекватности этого выбора может зависеть успешность, стабильность брака, удовлетворенность семейными отношениями [4, с. 27].

Однако иногда молодые люди не вступают в брак, оставаясь одинокими. Возможно, такая ситуация связана с тем, что с возрастом повышаются претензии к будущему партнеру, изменяются представления о браке и семье. Либо сложности с выбором партнера являются следствием изменившихся социально-демографических характеристик (уровень образования, доход, возраст и др.).

Так, О.А. Карабанова отмечает, что в современном обществе появляются такие альтернативные формы взаимоотношений, как одиночество, сожительство, пробный брак, гражданский брак. Отметим, что выбор в пользу одинокого (холостого) образа жизни может быть результатом взвешенного, осознанного решения, а может быть вынужденным [4, с. 55]. В рамках нашего исследования мы не рассматривали молодых людей, сделавших сознательный выбор в пользу одинокого образа жизни.

Для понимания обозначенной проблемы мы исследовали 80 одиноких (холостых) молодых людей, имеющих разные социально-демографические характеристики. Основными критериями выборки стали: пол, возраст, доход, уровень образования, отсутствие семейных отношений. По полу выборку составляют 42 женщины и 38 мужчин. По возрасту: 27 девушек, 15 женщин, 23 юноши, 15 мужчин. Средний возраст юношей, девушек составляет 20 лет. Средний возраст мужчин и женщин – 30 лет. Уровень образования: среди мужчин 13 человек имеют высшее, 13 – неоконченное высшее, 10 – среднее специальное

образование; среди женщин 20 человек имеют высшее, 10 – неоконченное высшее, 12 – среднее специальное образование. Уровень дохода: среди женщин 14 человек имеют доход до 10 тыс. руб., 19 – от 10 до 25 тыс. руб., 9 – свыше 25 тыс. руб.; среди мужчин 10 человек имеют доход ниже 10 тыс. руб., 14 – от 10 до 25 тыс. руб., 14 – свыше 25 тыс. руб. на одного члена семьи в месяц.

При планировании исследования мы опирались на комплексную модель Б. Мюрстейна, которая включает три фактора, действующие при выборе брачного партнера: побуждение, достоинства партнера, роли. Первая фаза включает побуждение, причиной которого может стать внешняя привлекательность, манеры поведения, имидж и т. д. Вторая фаза предполагает нахождение общих ценностей, установок, интересов. Третья фаза предполагает этап ролей, когда партнеры оценивают свои возможности занять те или иные роли в браке, удовлетворяющие их потребности (цит. по: [6]).

Для изучения представлений о браке и семье у одиноких людей мы исследовали представления о мотивах вступления в брак, личностных качествах будущего супруга, ожидания и притязания в браке.

Для изучения выше указанных конструкторов мы применили следующие методики: 1) авторская анкета «Мотивы вступления в брак», разработанная на основе мотивов, предложенных С.И. Голодом, Э.Г. Эйдемиллером, В.В. Юстицкисом, С.В. Ковалевым, М. Джеймс [2; 3; 5; 9]; 2) личностный семантический дифференциал О.Л. Кустовой; 3) методика «Ролевые ожидания и притязания в браке» А.Н. Волковой [7].

Были обнаружены особенности представлений о мотивах вступления в брак у одиноких людей с разными социальными и демографическими характеристиками. Так, у одиноких мужчин присутствует максимальная выраженность мотива любви. Данный мотив считается оптимальным для вступления в брак и способствует успешности отношений. Выше среднего у одиноких мужчин выражены мотивы: удовлетворенности сексуальными отношениями, продолжения рода, эмоциональной поддержки, общих интересов. Данные мотивы являются также оптимальными для вступления в брак. Среднее выражение имеют мотивы дани традициям, материальной обеспеченности партнера, повышения статуса, подходящего возраста, скорого рождения ребенка. Все перечисленные мотивы являются неоптимальными (кроме мотива скорого рождения ребенка, который может быть и оптимальным, и неоптимальным) и могут способствовать развитию деструктивных брачных отношений. Ниже среднего выражены мотивы: ухода из-под опеки родителей, жилплощади, мести (являются неопти-

мальными). Отсутствуют мотивы случайности, решения юридических вопросов (также являются неоптимальными).

У одиноких женщин более всего выражен мотив любви. Значения выше среднего имеют мотивы удовлетворенности сексуальными отношениями, эмоциональной поддержки, общих интересов. Все вышеперечисленные мотивы являются оптимальными для вступления в брак и способствуют успешности брачных отношений. Среднее выражение имеют мотивы материальной обеспеченности партнера, подходящего возраста, продолжения рода, скорого рождения ребенка. Мотив продолжения рода является оптимальным и имеет среднее выражение. Вероятно, это связано с современной тенденцией, когда женщина делает карьеру, реализует себя, проявляет социальную активность, а потом задумывается о рождении ребенка. Ниже среднего выражены мотивы чувства одиночества, дани традициям, повышения статуса, ухода из-под опеки родителей, наличия жилплощади у партнера, скорого рождения ребенка. Все перечисленные мотивы являются неоптимальными для заключения брака. Отсутствуют мотивы случайности, соответствия ожиданиям близких, желания быть как все, мести, решения юридических вопросов, возможности выезда за границу (являются неоптимальными).

Девушкам наиболее присущи мотивы любви и эмоциональной поддержки. Выше среднего выражены мотивы продолжения рода, общих интересов. Вышеперечисленные мотивы являются оптимальными для вступления в брак. Среднее выражение имеют мотивы удовлетворенности сексуальными отношениями, материальной обеспеченности партнера, скорого рождения ребенка. Ниже среднего выражены мотивы дани традициям, чувства одиночества, повышения статуса, подходящего возраста, ухода из-под опеки родителей, наличия жилплощади у партнера, случайности, соответствия ожиданиям близких, желания быть как все, возможности выезда за границу (являются неоптимальными).

У юношей наиболее ярко выражен мотив любви. Выше среднего у одиноких юношей выражены мотивы удовлетворенности сексуальными отношениями, продолжения рода, эмоциональной поддержки, общих интересов. В средней степени у одиноких юношей выражен мотив скорого рождения ребенка. Ниже среднего выражены мотивы чувства одиночества, дани традициям, материальной обеспеченности партнера, повышения статуса, подходящего возраста, ухода из-под опеки родителей, соответствия ожиданиям близких (неоптимальные мотивы вступления в брак).

Статистически были обнаружены особенности представлений о мотивах вступления в брак у одиноких людей с разными демографическими и социальными характеристиками. У девушек по сравнению с юношами показатели по мотивам материальной обеспеченности партнера ($U = 164,5$; $p < 0,01$), наличия жилплощади значимо выше ($U = 176,5$; $p < 0,01$); у мужчин выше, чем у юношей, показатель по мотиву дани традициям ($U = 97,5$; $p < 0,05$); у девушек показатель по мотиву возможности выезда за границу выше, чем у женщин ($U = 117,5$; $p < 0,05$); у мужчин показатели по мотивам скорого рождения ребенка ($U = 68,5$; $p < 0,05$) и желания быть как все ($U = 43,5$; $p < 0,05$) превосходят аналогичные критерии на женской выборке. У девушек и женщин со средним специальным образованием значение по мотиву наличия жилплощади у партнера значимо выше, чем у женщин и девушек с высшим образованием ($U = 43,5$, $p < 0,05$).

Были обнаружены особенности представлений о личностных качествах будущего супруга у одиноких людей с разными социальными и демографическими характеристиками. Так, у одиноких мужчин наиболее выражены факторы внешней привлекательности, силы личности, социального статуса, современности, феминности, андрогинности, маскулинности. Иными словами, высокое выражение имеют факторы и «традиционно женские» (феминные), и «традиционно» мужские (маскулинные). Выше среднего выражены факторы эмоциональности, зависимости, эмпатийности (качества, в большей степени, приписываемые женщинам).

У одиноких женщин более всего в представлениях о личностных качествах будущего супруга выражены факторы внешней привлекательности, силы личности, социального статуса, маскулинности. Видимо, это связано с тем, что женщины предпочитают мужчин, способных материально обеспечить семью. Качества маскулинности, социального статуса, силы личности косвенно могут свидетельствовать о данных возможностях. Выше среднего выражены факторы зависимости, эмпатийности, современности, феминности, андрогинности. Факторы зависимости, эмпатийности, феминности в наибольшей степени приписывают женщинам. В средней степени выражен фактор эмоциональности.

У одиноких девушек в представлениях о личностных качествах будущего супруга, более всего выражены факторы внешней привлекательности, силы личности, современности, маскулинности, андрогинности. Выше среднего – фактор эмпатийности, зависимости, эмпатийности, феминности. Последние качества чаще всего приписывают женщинам.

У одиноких юношей в представлениях о личностных качествах будущего супруга более всего выражены факторы внешней привлекательности, силы личности, современности, маскулинности, андрогинности. Выше среднего – факторы эмоциональности, зависимости, социального статуса, феминности.

Статистически были подтверждены следующие особенности представлений о личностных качествах будущего супруга у одиноких людей с разными социальными и демографическими характеристиками. Для девушек по сравнению с юношами более значим фактор социального статуса ($U = 131,5$; $p < 0,01$); для мужчин факторы внешней привлекательности ($U = 22,5$; $p < 0,01$), эмпатийности ($U = 22$; $p < 0,01$), современности ($U = 45,5$; $p < 0,01$), феминности ($U = 5,5$; $p < 0,01$), маскулинности ($U = 34,5$; $p < 0,01$), андрогинности ($U = 31$; $p < 0,01$), более значимы, чем для женщин, а фактор внешней привлекательности более значим, чем для юношей ($U = 92$; $p < 0,05$); для девушек большее значение по сравнению с женщинами имеют факторы эмоциональности ($U = 114,5$; $p < 0,05$), эмпатийности ($U = 125,5$; $p < 0,05$), современности ($U = 78$; $p < 0,01$), андрогинности ($U = 95$; $p < 0,01$). Особенностей представлений о личностных качествах будущего супруга у одиноких мужчин и женщин с разным уровнем дохода и образования обнаружено не было.

Были отмечены особенности ожиданий и притязаний в браке у одиноких людей с разными социальными и демографическими характеристиками. Так, одинокие мужчины имеют высокие ожидания в эмоционально-психотерапевтической сфере. Иными словами, мужчины ожидают, что в браке жена будет их поддерживать, сочувствовать, сопереживать. Имеет значение для мужчин интимно-сексуальные отношения, сфера личностной идентификации с супругой, имеются ожидания и притязания в хозяйственно-бытовой сфере, сфере социальной активности, родительско-воспитательной сфере, внешней привлекательности, притязания в эмоционально-психотерапевтической сфере.

У одиноких женщин ни одна сфера не достигает области крайних значений (не имеет значения либо имеет высокое значение). Имеет значение интимно-сексуальная сфера, личностная идентификация с супругом, ожидания, притязания в хозяйственно-бытовой сфере, родительско-воспитательной, социальной активности, эмоционально-психотерапевтической, внешней привлекательности.

У одиноких юношей и девушек имеются высокие притязания в сфере социальной активности. Иными словами, юноши желают де-

вать карьеру, активно участвовать в общественных отношениях и т. д. Имеет значение личностная идентификация с супругом, имеются ожидания и притязания в хозяйственно-бытовой сфере, родительско-воспитательной, социальной активности, эмоционально-психотерапевтической, внешней привлекательности. Интимно-сексуальная сфера для одиноких юношей и девушек значения не имеет.

Статистически были обнаружены особенности ожиданий и притязаний в браке одинокими людьми с разными социальными и демографическими характеристиками. У юношей выше, чем у девушек, ожидания в хозяйственно-бытовой сфере ($U = 156$; $p < 0,05$) и ниже притязания в сфере внешней привлекательности ($U = 133$; $p < 0,01$); у мужчин выше, чем у женщин, ожидания ($U = 22$; $p < 0,01$) и притязания ($U = 72$; $p < 0,05$) в хозяйственно-бытовой сфере, ожидания в эмоционально-психотерапевтической сфере ($U = 21$; $p < 0,01$), притязания в области социальной активности ($U = 40,5$; $p < 0,01$), а притязания в родительско-воспитательной сфере ниже ($U = 41,5$; $p < 0,01$); у юношей значение интимно-сексуальной сферы ниже ($U = 77,5$; $p < 0,01$), а ожидания в хозяйственно-бытовой сфере выше ($U = 86,5$; $p < 0,01$), чем у мужчин. У женщин со средним специальным образованием, по сравнению женщинами с высшим, ожидания в эмоционально-психотерапевтической сфере ($U = 28$; $p < 0,01$), внешней привлекательности партнера значимо выше ($U = 33$; $p < 0,01$). У мужчин с высшим образованием, по сравнению с их ровесниками, имеющими образование среднее специальное, значимо выше значения в сфере сексуальных отношений ($U = 23$; $p < 0,01$).

Проведенное нами исследование особенностей выбора брачного партнера одинокими людьми с разными социально-демографическими характеристиками носит научно-исследовательский и прикладной характер.

Научный интерес представляют полученные нами различия представлений о мотивах вступления в брак, личностных качествах будущего супруга (супруги), ожиданиях и притязаниях в браке у одиноких людей с разными социально-демографическими характеристиками.

Прикладной аспект позволяет применять полученные данные в коррекционной и консультативной деятельности семейного психолога.

Литература

1. *Гамезо М.В., Петрова Е.А., Орлова Л.М.* Возрастная и педагогическая психология: учеб. пособие для студентов всех специальностей педагогических вузов. – М.: Педагогическое общество России, 2003. – 512 с.

2. *Голод С.И.* Семья и брак: историко-социологический анализ. – СПб.: Петрополис, 1998.
3. *Джемс М.* Брак и любовь. – М.: Прогресс, 1985.
4. *Карабанова О.А.* Психология семейных отношений и основы семейного консультирования: учеб. пособие. – М.: Гардарики, 2004. – 320 с.
5. *Ковалев С.В.* Психология современной семьи. – М.: Просвещение, 1988.
6. Основы семейной психологии: учеб.-метод. пособие / сост. И.Н. Рассказова, А.Ю. Маленова. – Омск: Изд-во Ом. гос. ун-та, 2009. – 124 с.
7. Практикум по гендерной психологии / под ред. И.С. Клециной — СПб.: Питер, 2003. – 479 с. – (Серия «Практикум по психологии»).
8. *Шнайдер Л.Б.* Основы семейной психологии: учеб. пособие. – М.: Изд-во Московского психолого-социального института; Воронеж, 2003. – 928 с.
9. *Эйдемиллер Э.Г. Юстицкис В.В.* Психология и психотерапия семьи. – СПб.: Питер, 2002. – 652 с.

СВЕДЕНИЯ ОБ АВТОРАХ

Азарёнок Наталья Валерьевна – кандидат психологических наук, доцент кафедры социальной психологии, Белорусский государственный педагогический университет им. М. Танка, г. Минск, azarionoknv@mail.ru

Аликина Елена Львовна – психолог, Усть-Качкинская средняя общеобразовательная школа, соискатель кафедры психологии развития, Пермский государственный национальный исследовательский университет, г. Пермь, alikinart@yandex.ru

Альперович Валерия Дмитриевна – кандидат психологических наук, старший преподаватель кафедры социальной психологии, Южный федеральный университет, г. Ростов-на-Дону, valdmalp@rambler.ru

Антилогова Лариса Николаевна – доктор психологических наук, профессор, заведующая кафедрой общей и педагогической психологии, Омский государственный педагогический университет, г. Омск, antilogova@yandex.ru

Антонова Алина Анатольевна – студентка факультета психологии, Омский государственный университет им. Ф.М. Достоевского, г. Омск

Атаманенко Елена Сергеевна – магистрант кафедры психологии личности, Южный федеральный университет, г. Ростов-на-Дону, helenatam@mail.ru

Балабанова Любовь Матвеевна – доктор психологических наук, профессор кафедры социологии и психологии, Харьковский национальный университет внутренних дел, г. Харьков, balabanova05@mail

Балл Георгий Алексеевич – доктор психологических наук, профессор, член-корр. НАПН Украины, заведующий лабораторией методологии и теории психологии, Институт психологии им. Г.С. Костюка НАПН Украины, г. Киев, georgyball@yandex.ru

Баранова Ксения Борисовна – педагог-психолог, средняя общеобразовательная школа № 178 с углубленным изучением отдельных предметов, магистрант, Российский государственный профессионально-педагогический университет, г. Екатеринбург, baranova-ks@mail.ru

Барашева Дарья Евгеньевна – кандидат психологических наук, доцент кафедры общей психологии, Севастопольский городской гуманитарный университет, г. Севастополь, vargaraverevkina@yandex.ua

Бастун Николай Владимирович – кандидат психологических наук, старший научный сотрудник, Институт педагогического образования и образования взрослых НАПН Украины, г. Киев, pibast@mail.ru

Белогова Елена Валентиновна – кандидат психологических наук, заведующая научно-методическим отделом, Кемеровский областной психолого-валеологический центр (ДОиН КО), г. Кемерово, lebell@rambler.ru

Богданова Мария Владимировна – кандидат психологических наук, доцент кафедры общей и социальной психологии, Тюменский государственный университет, г. Тюмень, Bogdanova-mv@yandex.ru

Бреслав Гершон Моисеевич – доктор психологических наук, профессор, Балтийский институт психологии и менеджмента, г. Рига, g_bresl@latnet.lv

Варлашкина Евгения Анатольевна – начальник психологической службы, Омский государственный университет им. Ф.М. Достоевского, г. Омск, varlabkina@mail.ru

Василевская Юлия Галимовна – заместитель начальника службы управления персоналом, ОАО «Омское производственное объединение “Иртыш”», аспирант, Омский государственный университет им. Ф.М. Достоевского, г. Омск, okpp@irtysh.com.ru, juliya_vas@bk.ru

Васильева Инна Витальевна – кандидат психологических наук, доцент кафедры общей и социальной психологии, Тюменский государственный университет, г. Тюмень, innaeng@mail.ru

Васильченко Наталья Алексеевна – кандидат психологических наук, доцент кафедры психологии личности и общей психологии, Кубанский государственный университет, г. Краснодар, vasilch_nat@mail.ru

Виноградная Елена Владимировна – кандидат психологических наук, старший научный сотрудник, Институт психологии им. Г.С. Костюка НАПН Украины, г. Киев, Elena-V2005@yandex.ru

Воропаев Евгений Павлович – кандидат психологических наук, доцент кафедры социальных наук, Харьковский национальный университет искусств им. И.П. Котляревского, г. Харьков, voropay@inbox.ru

Галецкая Инна Ивановна – кандидат психологических наук, доцент кафедры психологии, Львовский национальный университет им. И. Франко, г. Львов, Inna_lviv@mail.ru

Головнева Ирина Владимировна – кандидат психологических наук, доцент, заведующая кафедрой общей и прикладной психологии, Харьковский гуманитарный университет «Народная украинская академия», г. Харьков, golovneva@gmail.com

Горбаль Ирина Степановна – аспирант кафедры психологии, Львовский национальный университет им. И. Франко, г. Львов, iryna_horbal@meta.ua

Гордова Елена Валерьяновна – кандидат психологических наук, доцент, Севастопольский экономико-гуманитарный институт Тавриче-

ского национального университета им. В.И. Вернадского, г. Севастополь, elena_gordova@bk.ru

Гриценко Валентина Васильевна – доктор психологических наук, профессор, заведующая кафедрой общей и социальной психологии, Смоленский гуманитарный университет, г. Смоленск, gritsenko2006@yandex.ru

Гусейнов Александр Шамильевич – кандидат психологических наук, доцент кафедры психологии, Краснодарский государственный университет физической культуры, спорта и туризма, г. Краснодар, AGuseinov@yandex.ru

Гуцол Светлана Юрьевна – кандидат психологических наук, доцент кафедры психологии и педагогики, Национальный технический университет Украины «Киевский политехнический институт», г. Киев, svetlana_gucol@ Rambler.ru

Дементий Людмила Ивановна – доктор психологических наук, профессор, декан факультета психологии, заведующая кафедрой социальной психологии, Омский государственный университет им. Ф.М. Достоевского, г. Омск, dementiy@univer.omsk.su

Демьянович Оксана Вячеславовна – кандидат психологических наук, доцент кафедры общей и дифференциальной психологии, Санкт-Петербургский государственный институт психологии и социальной работы, г. Санкт-Петербург, oxana_demi@hotmail.ru

Долгих Михаил Вемирович – директор, ООО «Центр инновационных психотехнологий “МИР”», г. Томск, mived@sibmail.com

Дружинина Юлия Александровна – аспирантка факультета психологии, Омский государственный университет им. Ф.М. Достоевского, г. Омск, druzhinina_julia@mail.ru

Елькина Екатерина Владиславовна – выпускница факультета психологии, Омский государственный университет им. Ф.М. Достоевского, г. Омск.

Жданова Ирина Вячеславовна – кандидат психологических наук, доцент кафедры социологии и психологии, Харьковский национальный университет внутренних дел, г. Харьков, zhdanova.irina@gmail.com

Жданова Светлана Юрьевна – доктор психологических наук, заведующая кафедрой психологии развития, Пермский государственный национальный исследовательский университет, г. Пермь, svetlanaur@gmail.com

Жирун Оксана Анатольевна – кандидат психологических наук, доцент кафедры психологии и педагогики, Национальный технический университет Украины «Киевский политехнический институт», г. Киев, greenegy@ua.fm

Завадская Татьяна Васильевна – кандидат биологических наук, старший научный сотрудник лаборатории возрастной психофизиологии,

Институт психологии им. Г.С. Костюка НАПН Украины, г. Киев, vazava@quasica.com

Завгородняя Елена Васильевна – доктор психологических наук, старший научный сотрудник, Институт психологии им. Г.С. Костюка НАПН Украины, г. Киев, zolen58@mail.ru

Заева Мария Александровна – магистрант, Тюменский государственный университет, г. Тюмень, mariaa.zaeva@mail.ru

Зарецкая Ольга Александровна – кандидат филологических наук, ведущий научный сотрудник лаборатории когнитивной психологии, Институт психологии им. Г.С. Костюка НАПН Украины, г. Киев, zaretskaolga@mail.ru

Зарубко Елена Юрьевна – кандидат психологических наук, доцент кафедры общей и социальной психологии, Тюменский государственный университет, г. Тюмень, arslonga13@yandex.ru

Зеленова Марина Евгеньевна – кандидат психологических наук, научный сотрудник, Институт психологии РАН, г. Москва, mzelenova@mail.ru

Зинченко Елена Валерьевна – кандидат психологических наук, доцент кафедры психологии личности, Южный федеральный университет, г. Ростов-на-Дону, El-val-zin@mail.ru

Канушкина Алиса Романовна – студентка факультета психологии, Московский государственный университет им. М.В. Ломоносова, г. Москва, alisa_kanushkina@inbox.ru

Катаева Наталья Владимировна – руководитель бюро № 5, Главное бюро медико-социальной экспертизы Минтруда России, г. Омск.

Каширский Дмитрий Валерьевич – кандидат психологических наук, доцент, Департамент общественных наук и социальных технологий Алтайской академии экономики и права, г. Барнаул, psymath@mail.ru

Кинелёва Оксана Викторовна – практический психолог, Коммунальное дошкольное учебное заведение № 16 комбинированного типа Севастопольского городского совета, г. Севастополь, oksanakineleva@yandex.ua

Колобанов Александр Сергеевич – аспирант, Шуйский филиал ФГБОУ ВПО «Ивановский государственный университет», г. Шуя, actualis88@mail.ru

Колодина Анастасия Викторовна – кандидат психологических наук, доцент кафедры общей психологии, Омский государственный университет им. Ф.М. Достоевского, г. Омск, avkolodina@rambler.ru

Кондрашихина Оксана Александровна – кандидат психологических наук, доцент кафедры общей психологии, Севастопольский городской гуманитарный университет, г. Севастополь, okskon66@mail.ru

Котик Инна Александровна – кандидат психологических наук, доцент, докторант, Институт психологии им. Г.С. Костюка НАПН Украины, г. Киев, kotyk_i@mail.ru

Криворучко Марина Владимировна – преподаватель кафедры социальной психологии, Омский государственный университет им. Ф.М. Достоевского, г. Омск, mkrivoruchko@rambler.ru

Купченко Виктория Евгеньевна – кандидат психологических наук, доцент кафедры социальной психологии, Омский государственный университет им. Ф.М. Достоевского, г. Омск, kupchenko07@mail.ru

Ластовец Игорь Владимирович – начальник факультета, Национальная академия внутренних дел, г. Киев, iv.lastovetc@ukr.net

Левит Леонид Зигфридович – кандидат психологических наук, доцент, директор, Центр психологического здоровья и образования, г. Минск, leolev44@tut.by

Лейфрид Наталья Валерьевна – кандидат психологических наук, доцент кафедры общей психологии, Омский государственный университет им. Ф.М. Достоевского, г. Омск, natv178@mail.ru

Лонская Лариса Владимировна – старший преподаватель кафедры педагогики и психологии, Омская государственная медицинская академия, г. Омск, LonskayaL@mail.ru

Лотоцкая Юнона Николаевна – кандидат психологических наук, ведущий научный сотрудник лаборатории новых информационных технологий обучения, Институт психологии им. Г.С. Костюка НАПН Украины, г. Киев, elena@pocherk.com.ua

Лукомская Светлана Алексеевна – кандидат психологических наук, научный сотрудник лаборатории методологии и теории психологии, Институт психологии им. Г.С. Костюка НАПН Украины, г. Киев, svitluk@ukr.net

Ляшенко Ирина Николаевна – студент факультета психологии, Омский государственный университет им. Ф.М. Достоевского, г. Омск, keineliebe27@rambler.ru

Магазева Елена Анатольевна – кандидат психологических наук, доцент кафедры педагогики и психологии, Омская государственная медицинская академия, г. Омск, psycholog1981@yandex.ru

Маленов Александр Александрович – заведующий учебно-научной лабораторией, заместитель декана, Омский государственный университет им. Ф.М. Достоевского, г. Омск, malyonov@univer.omsk.su

Маленова Арина Юрьевна – кандидат психологических наук, доцент кафедры социальной психологии, Омский государственный университет им. Ф.М. Достоевского, г. Омск, malyonova@mail.ru

Малютина Татьяна Владимировна – старший преподаватель, Омская государственная медицинская академия, г. Омск, malyutina1971@mail.ru

Маркуш Надежда Витальевна – педагог-психолог, муниципальное бюджетное общеобразовательное учреждение «Кизнерская средняя общеобразовательная школа № 1», Удмуртская Республика, п. Кизнер, nvmarkush@yandex.ru

Мартыненко Елизавета Александровна – старший деловод учебного центра подготовки сотрудников милиции, УМВД Украины в г. Севастополе, г. Севастополь, lizai@rambler.ru

Мартынова Марина Александровна – старший преподаватель кафедры психологии развития личности, Лесосибирский педагогический институт Сибирского федерального университета, г. Лесосибирск, martynova.marina.24@gmail.com

Митина Светлана Владимировна – кандидат психологических наук, доцент кафедры общей психологии, Севастопольский гуманитарный университет, г. Севастополь, smitina@mail.ru

Морозов Илья Владимирович – психолог, Комплексный центр социального обслуживания «Сударушка», аспирант, Омский государственный университет им. Ф.М. Достоевского, г. Омск, morozoff.work@gmail.ru

Мошкович Юлия Игоревна – магистрант кафедры психологии личности и общей психологии, Кубанский государственный университет, г. Краснодар, moshkovich,yu@gmail.com

Неверова Юлия Валерьевна – выпускница факультета клинической и специальной психологии, Московский городской психолого-педагогический университет, г. Москва, orajay@mail.ru

Некрасов Сергей Дмитриевич – кандидат психологических наук, профессор кафедры психологии личности и общей психологии, Кубанский государственный университет, г. Краснодар, n.s.d@kubsu.ru

Нечепоренко Ольга Петровна – преподаватель кафедры социальной психологии, Омский государственный университет им. Ф.М. Достоевского, г. Омск, 777progress@mail.ru

Нурлыгаянов Ильшат Назифович – кандидат психологических наук, доцент кафедры психологической диагностики и консультирования, Башкирский государственный университет, г. Уфа, nilshat.ufa@gmail.com

Павленко Мария Владимировна – студентка факультета психологии, Омский государственный университет им. Ф.М. Достоевского, г. Омск, mary.pavlenko@gmail.com

Панасенко Наталья Николаевна – кандидат психологических наук, доцент, старший научный сотрудник лаборатории возрастной психофизиологии, Институт психологии им. Г.С. Костюка НАПН Украины, г. Киев, n_panasenko@i.ua

Папуча Николай Васильевич – кандидат психологических наук, профессор, заведующий кафедрой общей и практической психологии, Нежинский государственный университет им. Н. Гоголя, г. Нежин, prapucha@mail.ru

Пастухова Ольга Николаевна – магистр педагогических наук, преподаватель кафедры социальной педагогики, аспирант, Белорусский государственный педагогический университет им. М. Танка, г. Минск, knoparupule4ka@tut.by

Поминова Анна Михайловна – стажер-исследователь научно-учебной лаборатории когнитивных исследований, Национальный исследовательский университет «Высшая Школа Экономики», г. Москва, annampominova@yandex.ru

Попова Елена Михайловна – выпускница, Институт психологии и педагогики Алтайской государственной педагогической академии, г. Барнаул, St.Stefania@mail.ru, nsabelni@mail.ru

Потапова Юлия Викторовна – преподаватель, Омская государственная медицинская академия, соискатель, Омский государственный университет им. Ф.М. Достоевского, г. Омск, kardova.jv@gmail.com

Почтарева Елена Юрьевна – аспирант, Уральский государственный педагогический университет, г. Екатеринбург, sshsa@mail.ru

Радина Надежда Константиновна – доктор политических наук, кандидат психологических наук, профессор, Национальный исследовательский университет «Высшая Школа Экономики», г. Нижний Новгород; ведущий научный сотрудник, Институт этнологии и антропологии РАН им. Н.Н. Миклухо-Маклая, г. Москва, rasv@yandex.ru

Ражина Наталья Юрьевна – кандидат психологических наук, доцент кафедры педагогики и психологии, Омская государственная медицинская академия, г. Омск, n.yu.ra@mail.ru

Росийчук Татьяна Анатольевна – кандидат психологических наук, докторант, Институт психологии им. Г.С. Костюка НАПН Украины, г. Харьков, t.rosiychuk@mail.ru

Руденко Антон Павлович – студент факультета психологии, Омский государственный университет им. Ф.М. Достоевского, г. Омск,

Рыбина Ольга Александровна – психолог, Главное бюро медико-социальной экспертизы Минтруда России, бюро № 5, г. Омск, arhetip@list.ru

Сабельникова Наталья Викторовна – кандидат психологических наук, доцент, Институт психологии и педагогики Алтайской государственной педагогической академии, г. Барнаул, psymath@mail.ru

Самохвалова Анна Геннадьевна – кандидат психологических наук, доцент кафедры социальной психологии, докторант, Костромской государственный университет им. Н.А. Некрасова, г. Кострома, samohvalova@kmtm.ru

Сапего Екатерина Ивановна – магистр педагогических наук, психолог, ОО «Белорусская Ассоциация психотерапевтов», г. Минск, miltcom@tut.by

Сачук Ксения Викторовна – выпускница факультета психологии, Омский государственный университет им. Ф.М. Достоевского, г. Омск.

Сиврикова Надежда Валерьевна – старший преподаватель, Челябинский государственный педагогический университет, г. Челябинск, bobnv79@mail.ru

Сидоренко Ольга Александровна – студент факультета психологии, Омский государственный университет им. Ф.М. Достоевского, г. Омск, sidorenko.olia2011@yandex.ru

Смотрова Татьяна Николаевна – кандидат психологических наук, доцент, заведующая кафедрой общей и социальной психологии, Балашовский филиал Саратовского государственного университета им. Н.Г. Чернышевского, г. Балашов, tat-smotrova@yandex.ru

Степура Игорь Владимирович – старший лаборант лаборатории когнитивной психологии, Институт психологии им. Г.С. Костюка НАПН Украины, г. Киев, istep@ukr.net

Сущинская Татьяна Сергеевна – старший преподаватель, Бердянский государственный педагогический университет, г. Бердянск, cherevko.tatyana@bk.ru, cherevko.tatjana@yandex

Терешкина Ирина Витальевна – магистр, Кубанский государственный университет, г. Краснодар, Mira2548@mail.ru

Тиводар Антонина Романовна – доктор психологических наук, профессор кафедры психологии личности и общей психологии, Кубанский государственный университет, г. Краснодар.

Ткаченко Александр Анатольевич – кандидат педагогических наук, профессор кафедры практической психологии, Кировоградский институт регионального управления и экономики, г. Кировоград, altkachenko@yandex.ru

Удачина Полина Юрьевна – кандидат психологических наук, преподаватель кафедры психологии личности и общей психологии, Кубанский государственный университет, г. Краснодар, udachina777@mail.ru

Фанталова Елена Борисовна – кандидат психологических наук, доцент кафедры общей психологии и кафедры нейро- и патопсихологии, Московский городской психолого-педагогический университет, г. Москва, elenafantal@yandex.ru

Филипиди Татьяна Ивановна – соискатель кафедры социальной психологии и социологии управления, Кубанский государственный университет, г. Краснодар, lugua@mail.ru

Фисионова Наталья Владимировна – магистрант, Кубанский государственный университет, г. Краснодар, fisunovi@mail.ru

Флоровский Сергей Юрьевич – кандидат психологических наук, доцент кафедры социальной психологии и социологии управления, Кубанский государственный университет, г. Краснодар, florowsky@mail.ru

Фоменко Галина Юрьевна – доктор психологических наук, профессор кафедры психологии личности и общей психологии, Кубанский государственный университет, г. Краснодар, fomgal27@mail.ru

Хасан Борис Иосифович – доктор психологических наук, профессор, директор, Институт психологии практик развития, заведующий лабораторией мониторинга профессиональных компетентностей, Институт экономики, управления и природопользования Сибирского федерального университета, г. Красноярск.

Хозяинова Татьяна Константиновна – кандидат психологических наук, доцент кафедры психологии личности и общей психологии, Кубанский государственный университет, г. Краснодар, hozjainova@mail.ru

Цыганкова Зухра Рашидовна – ведущий менеджер по корпоративному развитию, ОАО «Омское производственное объединение “Иртыш”», г. Омск, zukhra-c@yandex.ru

Чепелева Наталия Васильевна – доктор психологических наук, профессор, академик НАПН Украины, заместитель директора по научно-исследовательской работе, Институт психологии им. Г.С. Костюка Национальной академии педагогических наук Украины, г. Киев, chepелеvan@gmail.com

Черкашин Андрей Иванович – кандидат психологических наук, профессор, Харьковский национальный университет внутренних дел, г. Харьков, Cherkashin68@yandex.ru

Чернобровкина Светлана Владимировна – кандидат психологических наук, доцент кафедры социальной психологии, Омский государственный университет им. Ф.М. Достоевского, г. Омск, chernobrovkina_s@list.ru

Чичук Елена Юрьевна – кандидат психологических наук, Старший преподаватель кафедры психологии личности и общей психологии, Кубанский государственный университет, г. Краснодар, 13e@mail.ru

Шагарова Ирина Викторовна – кандидат психологических наук, доцент кафедры общей психологии, Омский государственный университет им. Ф.М. Достоевского, г. Омск, shagarovaiv@mail.ru

Шамшева Елена Васильевна – кандидат медицинских наук, руководитель отдела реабилитации, Главное бюро медико-социальной экспертизы Минтруда России, бюро № 5, г. Омск.

Шиповская Виктория Владимировна – кандидат психологических наук, докторант кафедры психологии личности и общей психологии, Кубанский государственный университет, г. Краснодар, AGuseinov@yandex.ru

Шлыкova Юлия Борисовна – кандидат психологических наук, доцент кафедры психологии личности и общей психологии, Кубанский государственный университет, г. Краснодар, magnoly@mail.ru

Шрагина Лариса Исааковна – кандидат психологических наук, доцент кафедры социальной и прикладной психологии, Одесский национальный университет им. И.И. Мечникова, г. Одесса, mark_lara@mail.ru, shragina.2011@mail.ru

Щукина Мария Алексеевна – кандидат психологических наук, доцент, заведующая кафедрой общей и дифференциальной психологии, Санкт-Петербургский государственный институт психологии и социальной работы, г. Санкт-Петербург, con5@mail.ru

Яковицкая Лада Савельевна – кандидат психологических наук, доцент кафедры социологии и политологии, Донецкий национальный технический университет, г. Донецк, lada_yakovickaya@mail.ru

Научное издание

ЛИЧНОСТЬ И ЕЕ ЖИЗНЕННЫЙ МИР

Материалы Всероссийской научно-практической
конференции с международным участием,
посвященной 20-летию факультета психологии
ОмГУ им. Ф.М. Достоевского

Омск, 3–4 октября 2013 г.

Редакторы *С.А. Львова, Д.С. Нерозник*

Технический редактор *М.В. Быкова*

Дизайн обложки *З.Н. Образова*

Подписано в печать _____ 2013. Формат бумаги 60x84 1/16.
Печ. л. 35,0. Усл. печ. л. 32,6. Уч.-изд. л. 36,2. Тираж 150 экз. Заказ _____.

Издательство Омского государственного университета
644077, Омск-77, пр. Мира, 55а
Отпечатано на полиграфической базе ОмГУ
644077, Омск-77, пр. Мира, 55а