

Часть 1

ПСИХОЛОГИЯ РАЗВИТИЯ, ПСИХОЛОГИЯ ЛИЧНОСТИ, АКМЕОЛОГИЯ

1. 1. Психология развития

ОБЩИЕ ЗАКОНОМЕРНОСТИ ФУНКЦИОНИРОВАНИЯ ПСИХИКИ КАК МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ПСИХОЛОГИИ РАЗВИТИЯ ЧЕЛОВЕКА

А. Р. Кирпиков (Ижевск)

В современной психологии развития существуют различные подходы к пониманию природы человека и определению основополагающих принципов. Безусловно, что для отечественной психологической науки принцип единства сознания и деятельности остается одним из наиболее основополагающих положений. Собственно, само понимание сути психического развития человека базируется на данном положении, введенном в психологию С.Л. Рубинштейном и разрабатываемым его учениками. В отношении же изучения развития психики ребенка, как более частный случай, Рубинштейн сформулировал и обосновал принцип единства развития и воспитания (обучения).

Одна из трудностей, наблюдающаяся сегодня в современной психологии развития, заключается в том, что существует (даже в отечественной психологии, не говоря уже о западной психологии) несколько отличающихся в вопросе понимания природы человека, принципиально различных подходов. Самым заметным и наиболее известным, конечно же, в психологии развития является подход Л. С. Выготского, который сегодня очень продуктивно продолжает разрабатываться в работах его учеников и последователей. Именно основные положения этого подхода в возрастной психологии и психологии развития были дополнены и усилены идеями А. Н. Леонтьева и его школы. Так, если сегодня посмотреть на современные учебные пособия и монографии по психологии развития, то можно увидеть, что практически все они базируются на основополагающих идеях Л. С. Выготского и А. Н. Леонтьева. При этом, к сожалению, основные идеи С.Л. Рубинштейна, разработанные, прежде всего, в русле общей

психологии, как бы оказались менее заметными и представленными в современной психологии развития. Следует констатировать, что на сегодняшний день, за исключением общеметодологических работ и исследований, посвященных изучению особенностей отдельных возрастных периодов в психическом развитии человека (Л. И. Анцыферова, Е. А. Сергиенко), практически не существует работ (прежде всего, учебных пособий), целостно охватывающих весь жизненный путь человека и относящихся к психологии развития. Между тем именно основополагающие идеи С. Л. Рубинштейна могли бы стать серьезным методологическим основанием для разработки учебных пособий и дальнейшего совершенствования теории современной психологии развития.

Так, например, среди наиболее общих закономерностей функционирования психики С. Л. Рубинштейн выделяет ее тройную детерминированность. Каждый психический акт одновременно обусловлен объектом (обстоятельствами, воздействующими на нас), субъектом (нашими потребностями, намерениями и целями, состоянием, включая генетическую память, приобретенный опыт), а также уровнем и способами взаимодействия с обстоятельствами.

Это очень убедительно звучит относительно объяснения психических явлений в общей психологии. Например, когда мы имеем в виду закон силы по поводу ощущений, влияние фона на восприятие предметов и явлений, значение проблемной ситуации в мышлении, мы подчеркиваем зависимость психических явлений от параметров воздействующего объекта.

Такие закономерности, как роль установки в восприятии и мышлении, в запоминании, значение мотивации в мышлении, свидетельствуют о зависимости психики от субъекта.

Обострение ощущений в процессе тренировки анализаторов в деятельности, зависимость ясности и адекватности восприятия от наблюдательности, успешность решения сложных проблем от упорных мыслительных поисков говорят об обусловленности нашей психики от уровня и других параметров нашей активности.

Акцентирование зависимости психических актов от объекта, субъекта или особенностей взаимодействия субъекта с объектом вовсе не означает, что эти факторы действуют отдельно. Адаптация анализаторов, сенсбилизация и десенсбилизация одновременно обусловлены силой и продолжительностью воздействия раздражителей, особенностями сенсорной организации человека, нашим умением всматриваться, вслушиваться.

Здесь следует отметить, что любой аспект психического можно рассмотреть сквозь призму этого, крайне принципиального для пони-

мания природы психики человека, положения. Особенно это касается такой области психологической науки, как психология развития человека. Например, это напрямую относится к вопросу об основных факторах развития психики человека. Так, согласно данному подходу С. Л. Рубинштейна, мы можем выделить три основополагающих фактора: природную организацию человека (предпосылки), социальную среду (условия) и собственную активность человека (деятельность). При этом очень важно отметить, что в трактовке Рубинштейна именно деятельность человека понимается как его собственная активность, в отличие, например, от подхода А. Н. Леонтьева, где деятельность в большей степени связана с социальными условиями и является в конечном итоге лишь инструментом, необходимым для овладения (приспособления) к данным условиям.

Кроме того, идея С. Л. Рубинштейна о тройкой детерминированности психики человека будет способствовать однозначному решению ключевого для психологии развития человека аспекта – вопроса о движущих силах психического развития. Ибо понимание этого существеннейшего для психологической науки положения позволит ясно, отчетливо и осознанно, с диалектико-материалистических позиций ответить на вопрос о движущих силах психического развития человека.

Или, например, мы часто забываем, насколько существенным для изучения психики ребенка является принцип единства развития и воспитания. В отечественной психологии развития, базирующейся во многом на традициях школы Л. С. Выготского, преобладает постулат, что обучение ведет за собой развитие. И насколько важна сегодня при изучении психики ребенка мысль С. Л. Рубинштейна о том, что воспитание и обучение не надстраивается над развитием и что ребенок развивается, воспитываясь и обучаясь. Таким образом, речь идет о конкретизации в психологии развития основной идеи Рубинштейна, что психика не только проявляется, но и формируется, и развивается в ходе собственной деятельности человека (ребенка). И если мы говорим о психическом развитии ребенка, то насколько важно, чтобы вся деятельность ребенка образовывала и воспитывала его. Ибо полноценное развитие ребенка строится на основе всей его многообразной деятельности.

Исходя из вышесказанного, мы полагаем, что наиболее общие закономерности функционирования психики человека, выделенные и разработанные С. Л. Рубинштейном для психологии в целом, такие, например, как тройкая детерминированность психики человека (принцип диалектического детерминизма); принцип единства сознания и деятельности и принцип единства развития и обучения; поня-

тие жизненного пути личности, приобретают сегодня как никогда особое значение для методологического обоснования современной психологии развития человека.

Именно опора на данные методологические положения может помочь целостно, единым взглядом охватить многообразие форм функционирования психики человека. Для этого представим себе в предельном обобщении «ситуацию человека» (Э. Фромм), его жизненный путь (С. Л. Рубинштейн и Б. Г. Ананьев).

Опираясь на идеи С. Л. Рубинштейна, попытаемся очень кратко изложить наше понимание психического развития человека на протяжении его жизненного пути. Так, рождаясь на свет, ребенок обретает определенное, только ему присущее место в общественной и природной среде как условие становления и развития как личности. Появился ребенок в многодетной бедной семье или в зажиточной аристократической среде, в семье рабочих или ученых, в большом городе или деревне, в Сибири или в тропиках, в стабильном и богатом государстве или во время общественных потрясений в бедной стране – все это сложившийся уклад жизни, традиций, различные объективные условия социализации человека.

С другой стороны, рождаясь, ребенок застает вокруг себя достигнутый в данном обществе уровень цивилизации, исторически сложившиеся способы человеческой деятельности.

Соответственно человеческая жизнь заключается в усвоении, изменении своего места в жизни, в стремлении обрести удовлетворяющий его статус. В свою очередь, самореализация возможна лишь в процессе и результате усвоения (освоения) человеческих способов деятельности. Первый аспект двоякой природы человеческой активности мы называем поведением, а второй – предметной деятельностью. Освоение и утверждение собственного статуса в жизни есть процесс становления и проявления характера, а результат усвоения человеческих форм и способов деятельности – способности.

Ребенок рождается с определенной природной организацией (конституцией). Сюда можно отнести первичные потребности, генетическую память, задатки, данные от природы механизмы психики (возможности ощущать, воспринимать, испытывать эмоциональные переживания, усвоить человеческую речь и т. д.).

Данные от природы механизмы психического отражения в процессе активного взаимодействия с миром, социализация и усвоение способов деятельности ведут к накоплению жизненного опыта: усвоению знаний (предметных и оценочных), умений, навыков, привычек, опыта эмоциональных переживаний, интеллекта, сознания и самосознания, способов саморегуляции.

Обретение и накопление жизненного опыта структурирует нашу психику. Это выражается в наших предпочтениях, интересах, убеждениях, целеполагании, воле, – в том, что наш внутренний опыт обретает целостность и системность. Общепринято, что стержнем, структурирующим психику и сознание, является направленность личности, обозначаемая разными авторами как отношения, диспозиции, ориентации.

Таким образом, в целостном функционировании психики человека на протяжении его жизненного пути мы можем выделить три аспекта (в определенном смысле уровня и фактора):

1 Природные предпосылки психики. Имеются в виду:

- генетически обусловленная и приобретаемая в ходе жизни телесная (биохимическая, гуморальная, нервно-физиологическая и соматическая) конституция;
- первичные потребности;
- механизмы психического отражения (ощущения, восприятие, представления, мышление, воображение, память, речь, эмоции и чувства, воля, внимание).

2 Жизненный опыт во всем его многообразии (знания – предметные и оценочные, умения, навыки, привычки, сознание и самосознание).

3 Направленность психики и сознания, представленная такими структурирующими психику образованиями, как мотивы и цели. В конкретных формах они выступают как влечения, интересы, убеждения, совесть, жизненные цели и смыслы, установки и механизмы психологической защиты. Именно они исходно обуславливают наши чувства и эмоции, внимание, психические состояния.

Названные выше аспекты (уровни) психики и сознания могут быть соотнесены с упомянутыми здесь блоками мозга, по А. Р. Лурия.

Энергетический блок связан с психическими состояниями, уровнем переживаний, волевых процессов, ясностью и отчетливостью образов и мыслей.

Информационный блок обеспечивает накопление и функционирование жизненного опыта.

Блок программирования является механизмом становления и реальных проявлений направленности личности.

Такие психологические категории, как личность, характер, способности, темперамент, не обозначают структурных образований психики. Они являются целостной, системной характеристикой психики и сознания.

Личность есть системная характеристика психики человека как социального субъекта в ее проявлениях в поведении и деятельности. Характер – личность в поведении, способности – личность в деятельности. Темперамент – индивидуальное своеобразие характера и способностей, обусловленное природными индивидуальными различиями людей.

Таким образом, исходя из вышесказанного, мы можем констатировать, что опора на идеи С. Л. Рубинштейна, введенные и разработанные им для психологии в целом, могут сегодня стать методологическим основанием для дальнейшего становления и совершенствования такой ее отрасли, как психология развития и возрастная психология. При этом особое значение имеет вопрос о разработке учебника по психологии развития, основанного на идеях С. Л. Рубинштейна. Именно его идеи, разработанные в русле диалектико-материалистического подхода в психологической науке, являются наиболее убедительными и наиболее адекватно отражающими объективную реальность.

Литература

- Брушлинский А. В. Теория Л. С. Выготского и идеология // Известия Академии педагогических и социальных наук. 1996. № 1. С. 52–58.
- Леонтьев А. Н. Проблемы развития психики. М.: Изд-во МГУ, 1981.
- Рубинштейн С. Л. Проблемы общей психологии, М.: Просвещение, 1976.
- Рубинштейн С. Л. Основы общей психологии, М.: Учпедгиз, 1946.
- Фромм Э. Человек для себя. Минск: Коллегиум, 1992.

ДЕТЕРМИНАНТЫ РАЗВИТИЯ СУБЪЕКТНОСТИ В ПОДРОСТКОВОМ ВОЗРАСТЕ

Т. Н. Скрипкина (Ростов-на-Дону)

Быть может, категория субъекта в психологии не состоялась бы, если в понимание и последующее развитие этой категории не внес огромный вклад С. Л. Рубинштейн. Он дал обоснование объективности субъективного; рассмотрел онтологический план субъекта, заложил основу для открытия таких понятий как «самодетерминация», «субъект-субъектный подход», «субъектогенез». Как вытекает из основного методологического положения С. Л. Рубинштейна, без понятия «субъект» невозможно понять ни сознания и самосознания, ни индивида, ни личности.

По мнению С. Л. Рубинштейна, субъекта характеризует активность, способность к развитию, интеграции, самодетерминации,

саморегуляции, самодвижению и самосовершенствованию. Субъект – это идеал или высший уровень развития человека. Он указывал на тот факт, что самодеятельность и самодетерминация субъекта носят объективный характер.

Рассматривая вопросы психологии субъекта, практически все исследователи указывают на тот факт, что субъект – это динамическая характеристика, которая имеет свои закономерности развития. «Бытие субъекта сразу охарактеризовано через принцип развития» (цит. по Абухльханова, 1997, с. 20). С.Л. Рубинштейн возражал против утверждения, что «субъект есть нечто готовое, данное до и вне своих деяний и, значит вне зависимости от них» (Рубинштейн, 1986, с. 105). Тем самым он заложил основу для разработки субъектогенеза, ведь «...субъект в своих деяниях, в актах своей творческой самодеятельности не только обнаруживается и проявляется, он в них создается и определяется» (там же, с. 106).

С.Л. Рубинштейн показал, что требования, предъявляемые человеку обществом, сами по себе целиком не определяют специфику его жизнедеятельности. Место и роль субъекта, его активная, сознательная, производительная и творческая деятельность выступают первейшим условием, средством, формой самоопределения в системе как общественных, так и конкретных межличностных отношений. Таким образом, самоопределение субъекта С.Л. Рубинштейн понимает как единую совокупность внутренних условий, через которые преломляются все внешние воздействия (Рубинштейн, 1989, с. 117).

Б.Ф. Ломов, рассматривая проблему развития, замечает: «В процессе развития на определенной стадии личность начинает сама сознательно организовывать свою собственную жизнь, а значит, и определять в той или иной мере свое собственное развитие...» (Ломов, 1984, с. 309). При этом в процессе субъектогенеза Б.Ф. Ломов придает особое значение общению.

Изучение этапов, детерминант и механизмов развития субъекта в онтогенезе в последние десятилетия стали предметом исследования многих отечественных авторов (Сергиенко, 2006; Слободчиков, 2000; Татенко, 1996 и др.). Вместе с тем, как показывает анализ, разные авторы по-разному решают проблему уровней становления субъектности. Однако все сходятся в одном: в становлении у человека качества быть субъектом жизни принципиальную роль играет взаимодействие с другими людьми.

На наш взгляд, основания для выявления этапа становления качества человека быть субъектом собственной жизни дает анализ исследований, посвященных характеристике подросткового возраста. По мнению многих как отечественных, так и зарубежных исследова-

телей, главной чертой подростничества является то, что подросток принадлежит и детскому, и взрослому миру одновременно. По мнению А. Г. Асмолова, подростковый возраст является своеобразной «точкой бифуркации», дающей «основу для формирования личностного выбора как критерия зрелости» (Асмолов, 1996). Уже к раннему подростковому возрасту начинают проявляться качества личности, связанные с его суверенностью и к стремлению к ней. Это такие качества, как автономность, произвольность, способность к самостоятельной постановке целей и принятию решений в социально значимом поведении (Эльконин, 1994; Фельдштейн, 1998; Прихожан, 1997; Ключко, 1998; Поливанова, 1996; Харламенкова, 2004 и др.). В этом возрасте ребенок впервые переходит на подлинное волеизъявление, связанное с личностной саморегуляцией. Он раскрывает в себе психологическую возможность произвольной актуализации желаемого и должного, начинает переживать внутренний дискомфорт от своей «ущемленной» субъектности, от необходимости исполнять чужие решения как единственно возможные, даже если они вполне разумны и обоснованы. В связи с этим К. Н. Поливанова пишет: «...Мы можем взять на себя смелость заявить, что на этом отрезке онтогенеза ребенок строит собственную субъектность как субъектность авторства» (Поливанова, 1996, с. 32).

Таким образом, даже поверхностный анализ психологических особенностей подросткового возраста позволяет констатировать, что к концу данного возрастного периода вместе с формированием чувства взрослости ребенок переходит на качественно иной уровень саморегуляции. В этой связи становится актуальным поиск психологических особенностей, закономерностей и механизмов, позволяющих подростку занять самостоятельную, аутентичную, другими словами, подлинно субъектную позицию в жизни. Согласно нашему предположению, эту позицию он может занять лишь при том условии, что у него будут сформированы внутриличностные инстанции, позволяющие самостоятельно самоопределяться в своих поступках и своих выборах. Ведь именно здесь, в этом возрасте, ребенок перестает быть «рабом» воли взрослого человека и впервые начинает в своих решениях, в своих выборах и в своем поведении, опираться на собственные ресурсы.

Разработанная нами концепция доверия, как социально-психологического явления, где доверие трактуется как двухполюсная отношение-установка, обращенная одновременно в себя и в мир, позволяет предложить методологическую базу для исследования функций и роли доверия в становлении субъекта на качественно новом уровне бытия. Речь идет о единстве интересубъективного (условие гармонии

зации отношений человека с миром) и интрасубъективного (условие гармонизации отношений подростка с самим собой) подходов.

Описанный круг проблем, которые решает ребенок, переходя в подростковый возраст, позволяет выдвинуть предположение о формировании доверия к себе в подростковом возрасте как специфическом субъектном новообразовании.

Данные эмпирических исследований показывают, что возраст между 10 и 12 годами является переломным в становлении именно субъектной составляющей самосознания. В процессе личностного и интеллектуального развития при переходе от младшего школьного к подростковому возрасту происходит рефлексивный «оборот» на себя. Согласно нашим представлениям, доверие к себе является важным источником рефлексии, ведущей как к осознанию несоответствия между тем, что ребенок хочет делать, и тем, что он может сделать, а также тем, что от него требуется сделать. Другими словами, подросток впервые начинает осознавать противоречия между мотивирующими векторами, которые отражают позиции: «я хочу», «я могу» и «я должен», каждая из которых имеет свое содержание и собственную субъективную ценность для человека. Согласно развиваемой нами концепции, модель доверия к себе содержит названные мотивационные векторы (Скрипкина, 2000, 2007). И в зависимости от того, как человек справляется с внутриличностными противоречиями, заданными этими разнонаправленными побуждениями, зависит уровень выраженности доверия к себе.

Таким образом, к концу подросткового возраста зарождается новый вид внутреннего субъективного противоречия – между отстаиваемым правом на самоопределение, самостоятельное принятие конкретных решений (как взрослый) и абстрактным еще (детским) умением воплощать это решение в жизнь. И именно благодаря этому противоречию подросткового возраста он оказывается наиболее сензитивным для формирования доверия к себе как относительно устойчивого внутриличностного интегративного качества, позволяющего подростку перейти на новый уровень саморегуляции и связанный с ним новый уровень субъектности, зарождающейся возможности самоорганизации собственной жизни, детерминированной способностью самополагаться на себя.

Потребность растущего человека в утверждении своего «Я» на рубеже детства и взрослости является основной. Для удовлетворения этой потребности, с одной стороны, необходима соответствующая мера доверия к миру, для того чтобы усвоить те нормы, ценности, принципы, которые существуют в обществе, а с другой стороны, доверие к себе, чтобы реализовать себя, свои возможности, способности в социуме, полагаясь на себя, на присвоенные нормы и ценности.

Согласно развиваемой нами концепции, способность доверять себе можно обозначить как способность к творческой самоорганизации жизни и как способность овладения собой и своей жизнью.

Основываясь на этих рассуждениях, мы полагаем, что в подростковом возрасте образуется относительно устойчивое внутриличностное новообразование – доверие к себе. Соотношение меры доверия к себе и доверия к другим образует модель доверительных отношений, которая определяет дальнейшее взросление как процесс социализации и индивидуализации.

Задачи возникают в связи с появлением рассогласований между объективными требованиями и субъективным опытом. Важную роль здесь играет соотношение меры доверия к другим и доверия к себе. Поэтому если нет оптимального соотношения меры доверия к миру и доверия к себе, то разрешение определенных возрастных задач либо вовсе не происходит, либо они разрешаются некорректно, что приводит к искажению процесса взросления.

Высказанные предположения были подвергнуты эмпирическому анализу. Проведенный анализ позволил выдвинуть гипотезу о том, что на протяжении подросткового возраста наблюдается динамика степени сформированности установки на доверие к себе между младшими и старшими подростками. С целью доказательства выдвигаемой гипотезы О. В. Голуб, под нашим руководством, было проведено специально организованное исследование (Голуб, 2004).

Прежде всего, представлялось важным выяснить степень дифференциации феномена доверия к себе от связанных с ним, но отличных феноменов, таких как уверенность в себе, самоотношение и т. д. С другой стороны, рассматривается взаимосвязь доверия к себе с другими видами личностного доверия (доверяющий другим, доверие других к себе). Всего в исследовании приняли участие 679 подростков обоего пола в возрасте 10–15 лет.

С целью изучения дифференциации феномена доверия к себе и доверия к другим от других близких феноменов, были выделены взаимосвязанные, близкие по содержанию пары феноменов:

Нравится – Доверие к себе;

Нравится – Уверенность в себе;

Нравится – Доверие к другим;

Нравится – Похож на меня;

Доверие к себе – Уверенность в себе;

Доверие к себе – Доверие к другим;

Доверие к себе – Похож на меня;

Уверенность в себе – Доверие к другим;

Уверенность в себе – Похож на меня;

Доверие к другим – Похож на меня.

Затем с помощью модифицированного варианта методики КИСС было проведено изучение степени взаимосвязи выделенных конструктов в субъективном мире подростков трех возрастных групп: 10, 12 и 14 лет.

Кратко остановимся на анализе полученных результатов исследования. При изучении степени дифференцированности доверия к себе от других похожих феноменов были получены следующие результаты. Во-первых, было показано, что уверенность в себе у 10-летних детей напрямую связана с доверием к другим, а не с доверием к себе. Таким образом, в 10-летнем возрасте между доверием к другим и доверием к себе нет непосредственной связи. Оно опосредовано через конструкт «похож», а уверенность в себе связывается напрямую с доверием к другим. Другими словами, чтобы чувствовать себя уверенно, 10-летнему ребенку еще необходимо более полагаться на других, чем на себя.

В 12-летнем возрасте появляются непосредственные периферические связи между понятиями, которые в 10 лет связаны между собой опосредованно, через «похожесть» на себя. В 12-летнем возрасте появляется прямая связь между понятиями «доверие к себе» и «доверие к другим» как компонентами феномена доверия. А к 14 годам проявляется дифференциация феноменов «доверие к себе», «доверие к другим» и «уверенность в себе», образуя единое, целостное ядро феномена доверия.

Результаты также показали, что в 10-летнем возрасте феномен «доверие к себе» является центром феномена доверия в целом, т. е. имеет тесную взаимосвязь со всеми исследуемыми, близкими по содержанию конструктами. В возрасте 12 лет «самопринятие» подростков начинает быть тесно взаимосвязанным с феноменом «доверие к другим». И только у 14-летних подростков самопринятие зависит от уверенности в себе и доверия к себе. Таким образом, полученные данные свидетельствуют, что только к 14 годам происходит эмансипация самопринятия и доверия к себе от доверия к другим и доверия к другим. Это может означать только одно: к 14-летнему возрасту формируется относительно автономное внутриличностное образование, связанное с развитием способности к независимости самопринятия и самооценки от мнения и оценок других людей.

При сравнении пар конструктов «похож на меня – нравится» обобщенные результаты показали: в 10-летнем возрасте центром ядра феномена доверия является конструкт «доверие к другим», с которым они связаны, а в 14 лет центр смещается к конструкту «нравится», с которым он связан опосредованно через «уверенность в себе». Итак, в 14 лет кон-

структ «доверие к другому» опять становится структурным компонентом ядра, напрямую связанным только с «уверенностью в себе».

Полученные данные в результате проведения модифицированной методики КИСС показали, что в 12-летнем возрасте каждый критерий не только имеет более качественную дифференциацию, но и занимает свое определенное место в структуре сознания подростка, а значит, и индивидуализируется. Это предположение подтверждается данными факторного анализа.

В целом, изучение взаимосвязей конструкта «доверие к себе» с другими близкими по содержанию конструктами показало, что он в 14 лет напрямую связан с конструктом «доверие к другим» как единая целостность. Вызревание же доверия к себе происходит только лишь к концу подросткового возраста, хотя переломным периодом, связанным с его становлением как относительно самостоятельным внутриличностным феноменом является средний подростковый возраст, приходящийся примерно на 12-летний возраст.

Также был проведен контент-анализ определений понятия «доверие к себе» по смысловому контексту в трех возрастных группах по заранее выделенным ранее критериям.

На основании полученных данных можно говорить, во-первых, о преобладании межличностных отношений в определении «доверия к себе» у 10-летних (75% выборки), что характерно для их возрастной группы. Это подтверждает гипотезу о том, что «доверие к себе» формируется из делегируемого близкими взрослыми доверия ребенку. Во-вторых, можно сделать вывод о значимости дифференциации феномена доверия к себе от других близких ему феноменов, который формируется в 12-летнем возрасте, так как на его становление влияет социальный опыт, что отсутствует как у 10-летних (еще не дифференцируют), так и у 14-летних, где дифференциация феноменов уже имеет более устойчивые тенденции.

Обобщая полученные по всем методикам результаты, можно сделать вывод, что именно 12-летний возраст является переходным, сензитивным к формированию доверия к себе. Именно результаты данной возрастной группы респондентов показали переломный момент (можно сказать – точку бифуркации) как самый неустойчивый период из всех трех исследуемых возрастных групп. Т. е. данный этап можно классифицировать как этап подготовки перехода самосознания в новое качество, которое сформируется только к 14–15-летнему возрасту.

Литература

Абульханова К. А. Мировоззренческий смысл и научное значение категории субъекта // Российский менталитет: вопросы психологической теории и практики. М.: Изд-во ИП РАН, 1997. С. 56–74.

- Асмолов А. Г. «Содействие ребенку – развитие личности» // Новые ценности образования / Под ред. Н. Б. Крыловой. М., 1996. Вып. 6. С. 39–44.
- Голуб О. В. Доверие к себе как внутриличностное образование старших подростков: Автореф. дис. ... канд. психол. наук. Ростов-на-Дону, 2004.
- Клочко Е. В. Становление многомерного мира человека как сущность онтогенеза // Сибирский психологический журнал. 1998. Вып. № 8–9. С. 7–15.
- Ломов Б. Ф. Методологические и теоретические проблемы психологии. М., 1984.
- Поливанова К. Н. Психологическое содержание подросткового возраста // Вопросы психологии. 1996. № 1. С. 20–34.
- Прихожан А. М. Проблема подросткового кризиса // Психологическая наука и образование. 1997. № 1. С. 82–88.
- Рубинштейн С. Л. Принцип творческой самодеятельности // Вопросы психологии. 1986. № 4. С. 101–108.
- Рубинштейн С. Л. Основы общей психологии. В 2-х тт. Т. 2. М., 1989.
- Рубинштейн С. Л. Человек и мир. М.: Наука, 1997.
- Сергиенко Е. А. Раннее когнитивное развитие: Новый взгляд. М., 2006.
- Скрипкина Т. П. Психология доверия. М., 2000.
- Слободчиков В. И., Исаев Е. И. Основы психологической антропологии. Психология развития человека: развитие субъективной реальности в онтогенезе. М., 2000.
- Татенко В. А. Психология в субъектном измерении. Киев: Освіта, 1996.
- Фельдштейн Д. И. Социализация и индивидуализация – содержание социального взросления и социально-психологической реализации детства // Мир психологии. 1998. № 1.
- Харламенкова Н. Е. Генез самоутверждения личности в процессе взросления: Дис. ... докт. психол. наук. М., 2004.
- Эльконин Д. Б. Введение в психологию развития. М., 1994.

РАЗВИТИЕ ПОНИМАНИЯ СЕБЯ И ДРУГОГО КАК ПРОБЛЕМА СОЗНАНИЯ

Е. А. Сергиенко (Москва)

Проблема сознания являлась центральной в трудах С. Л. Рубинштейна. Раскрывая принцип единства бытия и сознания, С. Л. Рубинштейн снял отождествление сознания и психики, сознания и человека, поместив субъекта в центр бытия, преобразуя которое он изменяет и собственное сознание, собственную субъектность (Рубинштейн, 1946/1998, 1957, 1997). Он писал: «Наличие сознания у чело-

* Работа выполнена при финансовой поддержке РФФИ, грант № 08-06-0027а.

века, которое предполагает или означает, что человек и отделяет себя от окружающего – природы, мира, и связывает, соотносит себя с ним, – это есть характеристика человека, из которой вытекают важнейшие особенности человеческого бытия. Здесь выступают одновременно и соотнесенность человека с миром, связь с ним не только в познании, а в бытии, и обособленность от мира. В плане познания здесь осуществляется процесс перехода реального существующего мира в идеальный. В плане практики и действия – бесконечность процесса проникновения человека в мир, приобщения к нему и вместе с тем его изменения» (Рубинштейн, 1997, с. 85). Пути изучения сознания, намеченные в работах С. Л. Рубинштейна, нуждаются в дальнейшей разработке, что, например, предпринято К. А. Абульхановой (2009).

На современном этапе развития психологии наблюдается всплеск интереса к проблеме сознания, поискам его детерминант и критериев. На этом пути можно отметить резкое возрастание роли нейронаук, которые ищут объяснение в мозге, а с другой стороны, усиление гуманитарной парадигмы изучения сознания. Ситуация может быть описана по аналогии с оценкой Л. Виттгенштейна, который назвал «несоединимыми берегами» мозг (нейрональное описание) и сознание (описание содержания). По мнению С. Пинкера, проблема сознания состоит из двух проблем: легкой и трудной. Легкая проблема – это разделение между сознательным и неосознаваемым. В этой проблеме мозговые механизмы и поведенческие проявления маркируются и успешно изучаются. Трудная проблема – это возникновение субъективного опыта, его содержания и его связи с нейрональной активностью. Большие успехи нейронаук, однако, нельзя считать возможным ответом на данную загадку. В психологии существует множество теорий сознания, его возникновения. Доминирующей концепцией в отечественной психологии остается понимание сознания как присвоение культурных форм и средств психической организации (Выготский, 2000). Но такое присвоение оставляет пассивным субъекта развивающего сознания. Представление о культурной специфичности мозга как механизма сознания (Александров, 2007) указывает лишь на общее положение о генетико-средовой коактивации. Колин МакГинн считает, что неудачи в решении проблемы сознания лежат в нас самих: мы не обладаем достаточно развитым инструментом (мозгом), который бы справился с решением загадки сознания. Наш инструмент позволяет нам ориентироваться в мире, достигать все новых успехов, порождать теории о мире, но он терпит неудачу, пытаясь понять нашу сущность, понять, как продуцируется сознание. Утешением является то, что мы всегда будем пытаться познать себя, даже понимая, что многие теории обречены на неудачу (Time, 2007).

Иллюстрацией факта, что сознание остается величайшей загадкой, является удивительный случай, описанный С. Пинкером в журнале «Time» (2007, February 12). Молодая женщина попала в тяжелую автомобильную катастрофу и в течение 5 месяцев находилась в коме. После этого периода она открыла глаза, но не отвечала на стимуляцию. Если определять это состояние на быденном языке, она была на растительном уровне. Проведенное магнитно-резонансное исследование выявило удивительные факты. Когда исследователи высказывались, у нее активизировались области мозга, связанные с речью. Когда они просили ее представить гостей в комнатах ее дома, наблюдали нейрональную активность в областях, связанных в пространственной навигацией и распознаванием местоположения. А когда они попросили представить ее играющей в теннис, регионы мозга, связанные с движением, были активны. Однако картина мозговой активации отличалась от картины здоровых испытуемых. Активность мозга можно было назвать мерцающим сознанием. Этот случай взрывает все научные представления о сознании. Сознание остается загадкой.

Одним из продуктивных путей изучения проблем сознания является генетический (эволюционный) метод: исследования становления и реорганизации структуры и функций сознания.

Сознание ребенка не возникает вдруг как включение света в темной комнате. Развитие сознания – это непрерывный процесс становления психической организации, понимания Себя, Другого и Мира. Сознание является атрибутом субъекта. Раскрывая непрерывность становления субъектности, мы можем продвинуться в понимании природы сознания. Осознание осуществляется субъектом, центром которого выступает структура Я. Познание Себя и Другого занимает определяющее место, но может существовать и в недифференцированной (интуитивной форме). С.Л. Рубинштейн указывал, что «Вопрос о существовании «другого Я» – это вопрос о существовании другого действующего лица: вопрос о существовании чужой психики, сознания дан не обособленно, а имплицитно в вопросе о другом действующем лице (его существование генетически для ребенка первично)» (Рубинштейн, с. 66). Рассмотрим, каким образом происходит дифференциация Я и не-Я, Я и Другой.

Можно предположить, что первым представлением о себе является *Экологическое Я* – это Я воспринимаемое относительно физического окружения. В самом начале жизни человек способен получать информацию (например, через оптический поток), которая прямо специфицирует его непосредственное положение и его изменения в среде. Экологическое Я образуется спонтанно с самого рождения и активно функционирует как составная часть Я-концепции на про-

тяжении всей жизни, изменяясь и развиваясь (Neisser, 1985; Сергиенко, 2000, 2002, 2006).

Второй начальной важнейшей задачей в развитии Я-концепции является установление эквивалентности Я-Другой. Этот тип представлений о себе может быть обозначен как *Я-интерперсональное*. Я-интерперсональное появляется также у самых маленьких младенцев и специфицируется видоспецифическими сигналами о взаимоотношениях: Я-индивид, который участвует в человеческих обменах. В эту праформу Я-интерперсонального не входят культурные установки и тонкие аспекты интерперсональных отношений. Такой тип представлений также складывается непосредственно. В человеческой жизни люди часто взаимодействуют прямо, лицом к лицу, средствами, присущими человеческому виду. Эти взаимодействия встречаются на разных уровнях человеческой интимности, включая телесные контакты или без них. Характерные средства взаимодействия включают обмен взглядами, жестами или ответными вокализациями. Все эти виды взаимодействия воспринимаются непосредственно и не требуют специальной, осознанной интерпретации. Это арсенал невербальной коммуникации, на которой строятся интересубъективные циклы взаимодействия. Интерперсональное восприятие функционирует от рождения. Два типа ранних форм структуры Я: экологическое (Я и не-Я) и интерперсональное (Я и Другой) являются двумя аспектами взаимодействия с миром. Я-экологическое специфицирует описание системы Я – физический мир, Я-интерперсональное – системы Я – социальный мир. Эти два аспекта ядра личности на первом году жизни могут развиваться относительно независимо, что дает возможность только выделить себя из окружения (физической и социальной среды). Это протоуровень становления «первичной субъектности». Это уровень неосознаваемого Я, но на котором складывается система отсчета: Я-не Я-Другой. Однако взаимодействие Я-экологического и Я-интерперсонального необходимо для возникновения следующего уровня протосубъектности «вторичной интересубъектности», который предполагает «треугольные отношения», включающие и объекта, и индивида. Дети начинают испытывать общие психические состояния со взрослым по отношению к объекту или событию. Это путь к пониманию дифференцированной интенциональности. Я обладаю интенцией, и Другой обладает интенцией. Интенции могут совпадать или нет. Наличие триадических отношений означает также путь к пониманию и сравнению психических состояний Себя и Другого. Я внимателен к данному объекту, и Другой тоже внимателен к нему (тождество психических состояний), или Другой невнимателен (различия в психических состояниях). Я испытываю интерес и радость

по отношению к объекту, и Другой испытывает то же (тождественность переживаний или их различие). Наличие интерсубъективных отношений позволяет установить тождество: Я-Другой. Образующими становления биполярной шкалы Я-Другой служит репрезентационная система, возможная благодаря врожденным механизмам амодального восприятия и интерсенсорного взаимодействия (Сергиенко, 2006). Таким образом, базовая концепция физического и социального мира строится на уровнях досознательного «понимания» относительно первичного выделения себя из мира вещей и людей, первичной дифференциации отличия законов физического мира от человеческого, наделенного интенциями. Это уровень становления сознания можно обозначить как *предсознание*.

В последнее десятилетие одним из направлений изучения становления сознания стал подход Theory of Mind (Flavell, 1999), или, в нашем переводе, модель психического. Модель психического – это способность детей к построению ментальных моделей о мнениях, желаниях, намерениях, переживаниях, эмоциях Своих и Других людей (Сергиенко, 2002; Сергиенко, 2005, 2006). В центре этого подхода – проблема становления понимания Собственного психического и психического Другого. Данный уровень развития сознания предполагает развития рефлексивных процессов. С.Л. Рубинштейн полагал, что «Первая, объективная форма существования психического выражается в жизни и деятельности: это первичная форма его существования. Вторая, субъективная форма существования психического – это рефлексия, интроспекция, самосознание, отражение психического в самом себе: это вторичная, генетически более поздняя форма, появляющаяся у человека» (Рубинштейн, 1998, с. 17). На основе системно-субъектного подхода (Сергиенко, 2007) мы поставили в центр изучение субъекта. Понимание рассматривается нами как когнитивная функция субъекта. Понимание психического Своего и Другого определяется уровнем развития субъектности с характерной для данного уровня ментальной структурой. Активное становление модели психического происходит в дошкольном возрасте. Широкий цикл исследований был направлен на изучение разных аспектов понимания: мнений Своих и Другого, понимания неверных мнений, обмана (Герасимова, Сергиенко, 2005), понимания эмоций (Прусакова, Сергиенко, 2006), понимания физического и психического мира типично развивающимися детьми и детьми с расстройствами аутистического спектра (Сергиенко, Лебедева, 2004; Лебедева, 2007).

Так, маленькие дети 3 лет не разделяют Свое психическое и психическое Других людей при обмане и не используют средства для обмана. В этом случае при взаимодействии с Другими они, скорее, выступают

не как социальные субъекты, а как протоагенты, что ограничивает возможности передачи социальных норм и правил детям данного возраста. Маленькие дети, прежде всего, плохо дифференцируют положительное и отрицательное, лучше всего понимают эмоцию радости. Это означает трудности интерпретации поведения других людей, «чтения» их эмоций в процессе взаимодействия. Знание и понимание ситуации облегчает эту дифференциацию, за исключением гнева, что делает понятным растерянность 3-летних детей в ситуациях агрессии.

В 4 года начинает дифференцироваться представление, что собственное психическое отлично от психического Других людей, формируются предсказания поведения Других на основе представлений о последствиях собственного поведения. *Это уровень агента.* Существенные изменения в уровне развития модели психического происходят в 5-летнем, особенно в 6-летнем возрасте. Способность сопоставить разные аспекты ситуаций и их значения для Себя и Других людей позволяет детям на новом уровне анализировать человеческие контакты и их смысл. Они начинают не только понимать обман, но и сами обманывать, что требует сопоставления своей модели понимания ситуации с моделью понимания ситуацией другим человеком. Подобное сопоставление и позволяет воздействовать на понимание и представление о событии другим человеком, что приводит к возможности его обмана. Как когнитивный феномен, появление способности к обману указывает, прежде всего, на внутренний рост ребенка, его способность понимать Себя и Других. Только после этого дети могут понять запреты обмана, моральную сторону обмана Других людей, манипуляций их мнениями, убеждениями, желаниями. Только после этой стадии возможно появление макиавеллизма – социальной способности манипуляции Другими людьми. *Это уровень наивного субъекта.*

Способность к макиавеллизму требует развития не только уровня модели психического Другого и развития уровня самосознания. Попытки обмана, предполагающие, что обманщик имеет модель психического обманываемого, при развитии самосознания наталкиваются на понимание, что кто-то пытается его обмануть, и он будет предпринимать соответствующие действия. Тогда важным становится совмещение понимания намерений обмануть, репрезентации собственного внутреннего мира и внутреннего мира обманщика с внешними реалиями. В основе подобного совмещения лежит развитие самосознания.

Базовым показателем развития самосознания считается узнавание себя в зеркале. Исследование разными авторами становления

представлений о Я привели к согласованному мнению, что при рождении младенцы не осознают свою отделенность от окружения. Это осознание – постепенный процесс индивидуации, который начинается от рождения (Meltzoff, 1990; Neisser, 1988).

В конструкте Я выделяют две составляющие: Я как познающий субъект (I) и Я как объект познания (Me – Мое), что составляет единую Самость (Self).

Могут ли животные узнавать себя в зеркале? Только шимпанзе и орангутанг, но не другие приматы могут узнавать себя в зеркале (Gallup, 1977). Шимпанзе могут узнавать себя и по фотографии. Однако никакие высшие приматы не декорируют себя, изменяя свою внешность. Украшение себя встречается только в человеческой культуре. Узнавание себя в зеркале или по фото требует только репрезентации собственного тела, а не собственного психического.

Большинство исследований Я младенцев фокусировались на изучении Я как объекта опыта, т. е. подструктуре Мое. Особое внимание уделялось развитию зрительного узнавания. Оценивались реакции младенцев на свой образ в зеркале, на фото и видео (Amsterdam, 1972; Priel, De Schonen, 1986). Эти исследования показали, что в 3 мес. младенцы позитивно реагируют на зеркальный образ, а в течение нескольких месяцев могут отличать по определенным характеристикам свое лица и тело от лица и тела других младенцев (Bahrck, Moss, Fadil, 1996). Около 8 мес. ребенок связывает движения зеркального образа с собой и использует эти признаки для игры и имитации.

Опознание себя в зеркале как собственного отражения происходит около 18 мес., когда ребенок трогает себя, а не зеркальный образ, увидев кружок, нарисованный на носу. В 22–24 мес. дети улыбаются, указывают, трогают себя перед зеркалом. Это поведение показывает, что дети распознают зеркальный образ, а также фото- и видеоизображения как принадлежащие им (Мое).

Все авторы, изучающие развитие конструкта Я, подчеркивают значение узнавания себя в зеркале на втором году жизни как критический шаг в развитии: ребенок способен репрезентировать себя как объект знаний и представлений. Это достижение отражает больше, чем самоузнавание само по себе, и является показателем более существенного перехода в когнитивном развитии, которое синхронизировано с развитием представлений о постоянстве физического мира, возможностью альтруизма, эмпатии, самооценки, синхронной имитации, игры понарошку и речи.

Опознание зеркального образа – это сложная когнитивная задача, предполагающая опознание лицевых характеристик, зрительно-проприоцептивное сравнение, объектное постоянство, отсроченные

имитации. Так, Ф. Роша (Rochat, 1995) полагает, что становление представления о себе как объекте познания (Мое) появляется на основе обратных связей при действии с объектами и взаимодействии с Другими в первые месяцы жизни. Зеркальный образ специфицирует два аспекта одновременно: восприятие себя благодаря зрительной и проприоцептивной информации и кого-то Другого, отличного, кто выглядит и двигается, как Я.

Критический шаг в эволюции самосознания – осознание себя не только как телесного агента, а как агента, имеющего внутренние репрезентации. Эти репрезентации внутреннего мира никогда не развиваются без развития репрезентации внутреннего мира Других людей. Однако понимание собственных психических состояний лежит в основе понимания психических состояний Другого, но осуществляется только в континууме Я-Другой. «Опыт-Я» должен предшествовать «Опыту-Другого».

Приведенный анализ показывает, что модель психического можно представить как непрерывный эволюционный процесс, имеющий свои закономерные предшествующие уровни развития и ограничения в филогенезе и закономерности в онтогенезе. Данное рассмотрение уровней развития модели психического показывает возможный переход от становления уровня обладания внутренним миром к пониманию эмоций, интенций, агента действий к субъекту действий и, наконец, самосознающему субъекту. Представляется, что данное эволюционная последовательность чрезвычайно полезна для дифференциации многих феноменов развития модели психического. К сожалению, ни одна концепция или модель в настоящее время не в состоянии представить системную картину становления модели психического как основы осознания, понимания, самопонимания. Но изучение понимания как когнитивной функции субъекта может проложить тропинку к постижению трудной проблемы сознания – порождению субъективного опыта. Данный подход продолжает и развивает общие представления о становлении сознания, предложенные С. Л. Рубинштейном.

Литература

- Абульханова К. А. Сознание как жизненная способность личности // Психол. журнал. 2009. Т. 30. № 1. С. 32–43.
- Александров Ю. И. Субъективный опыт и культура. Структура и динамика // Психология. Журнал Высшей школы экономики. 2007. Т. 4. № 1. С. 3–47.
- Виготский Л. С. История развития высших психических функций // Психология. М.: Апрель-Пресс; Эксмо-Пресс, 2000. С. 512–756.
- Лебедева Е. И. Понимание намерений в ситуации обмана детьми с типичным развитием и аутизмом // Психол. журнал. 2007. Т. 28. № 1. С. 83–89.

- Герасимова А. С., Сергиенко Е. А.* Понимание обмана детьми 5–11 лет и становление модели психического // Психол. журнал. 2005. Т. 26. № 1. С. 56–70.
- Прусакова О. А., Сергиенко Е. А.* Понимание эмоций детьми дошкольного возраста // Вопросы психологии. 2006. № 4. С. 24–36.
- Рубинштейн С. Л.* Бытие и сознание. О месте психического во всеобщей взаимосвязи явлений. М: Изд-во Академии наук СССР, 1957.
- Рубинштейн С. Л.* Человек и мир. М.: Наука, 1997.
- Рубинштейн С. Л.* Основы общей психологии. СПб.: Питер, 1998.
- Сергиенко Е. А., Лебедева Е. И.* Понимание обмана детьми дошкольного возраста в норме и при аутизме // Психол. журнал. 2003. Т. 24. № 4. С. 54–65.
- Сергиенко Е. А.* Раннее когнитивное развитие: новый взгляд. М.: Изд-во ИП РАН, 2006.
- Amsterdam B.* Mirror self-image reactions before the age of two // Developmental Psychology. 1972. V. 5. P. 297–305.
- Bahrick L. E., Moss L., Fadil C.* The development of visual self-recognition in infancy // Ecological Psychology. 1996. V. 8. P. 189–208.
- Flavell J. H.* Cognitive development: children knowledge about the Mind // Annual Review of Psychology. 1999. V. 50. P. 21–45.
- Gallup G. G.* Self-recognition in primates // American Psychologist. 1977. V. 32. P. 329–338.
- Meltzoff A.* Toward a developmental cognitive science: the implications of cross-modal matching and imitation for the development of representation and memory of infants // The development and neural basis of higher cognitive functions / A. Diamond (Ed). 1990. V. 608. P.1–29.
- Neisser U.* Five kinds of self-knowledge // Philosophical psychology. 1988. V. 1. № 1. P. 35–59.
- Priel B., De Schonen S.* Self-recognition: a study of population without mirror // Journal of Experimental Child Psychology. 1986. V. 41. P. 237–250.
- Rochat Ph.* The self and infancy: theory and research. Amsterdam: Elsevier, 1995; Time. 2007. February. № 12. P. 38–62.

ВОЗРАСТНЫЕ КРИЗИСЫ ДЕТСТВА И ОТРОЧЕСТВА: ДИСКУССИОННЫЕ ПРОБЛЕМЫ

В. Е. Василенко (Санкт-Петербург)

Психология возрастных кризисов имеет достаточно давнюю историю в отечественной науке. Ее развитие связано с именами П. П. Блонского, Л. С. Выготского, Д. Б. Эльконина, Л. И. Божович. П. П. Блонский (1964) впервые осуществил деление онтогенеза на отдельные этапы с указанием на «критические периоды». Он рассматривал кризис как скачок в развитии.

Принцип чередования критических и стабильных возрастов лежит в основе периодизации Л. С. Выготского (1984). Л. С. Выготский подчеркивал, что возрастные кризисы необходимы для нормального, поступательного хода личностного развития. Он рассматривал кризис как кульминацию микроизменений, накапливаемых в стабильные периоды, и связывал его с изменением социальной ситуации развития (Выготский, 1984, с. 258). Включает кризисы в свою периодизацию развития и Д. Б. Эльконин (1989).

Б. Д. Эльконин описывает кризис через посредство продуктивного действия, в котором «сделано больше, чем делалось, поскольку создан предмет, меняющий обстоятельства своего же построения» (Эльконин, 1989, с. 166).

В настоящее время наиболее полная концепция психологии возрастных кризисов предложена К. Н. Поливановой (2000). Кризис – это совершенно специфическое психологическое пространство, в котором совершается акт развития. Ключевое понятие этой концепции – «объективация–субъективация». В предшествующий кризису стабильный период формируется то или иное новообразование, которое связано с выходом на новый уровень произвольности. Объективно оно присутствует у ребенка, но он еще не владеет своей новой способностью. Для превращения ребенка в субъект новой способности нужны соответствующие условия. Таким условием и оказывается психологическое пространство кризиса.

Итак, психологическое содержание возрастного кризиса в концепции К. Н. Поливановой – субъективация способностей. При этом кризис характеризуется единством деструктивных и конструктивных компонентов. Основным механизмом кризиса является проба. Поведенческие реакции, характерные для кризиса, являются формой ориентировки, пробы.

Таким образом, на современном этапе развития психологии возрастные кризисы рассматриваются как нормативные, закономерные периоды жизненного цикла человека. Они выполняют функцию «разделителей» между стабильными периодами. Происходящие при этом изменения затрагивают различные уровни организации человека (Ганзен, Головей, 2001, с. 87).

Несмотря на относительно большое количество исследований кризисов детства и отрочества, психология возрастных кризисов имеет в настоящее время достаточно много проблемных областей. Их обозначение, а также попытка ответить на некоторые спорные вопросы и составляют основное содержание данной статьи. Мы уделим внимание следующим проблемам:

- условность границ возрастного кризиса;
- различия таких понятий, как возрастной кризис, критический и сенситивный период;
- подходы к новообразованиям в период кризиса;
- разработка симптоматики возрастных кризисов, включая конструктивную составляющую;
- критерии благополучного протекания кризиса;
- факторы психического здоровья в период возрастного кризиса.

Первый вопрос, который следует рассмотреть, – условность границ возрастного кризиса. Особую актуальность он имеет при изучении кризисов взрослости, но и в детском периоде, а тем более в подростковом, эта проблема существует. Свое отражение она нашла в существующих периодизациях психического развития. Так, если Л. С. Выготский (1984) выделяет кризисы 13 и 17 лет, то Д. Б. Эльконин (1989) говорит уже о кризисах 11 и 15 лет соответственно. Как можно объяснить это противоречие?

Основной формой развития в детском возрасте выступает онтогенез, т. е. развитие человека как индивида. Гетерохронность становления различных психофизиологических функций связана преимущественно с этой линией развития. В результате возможно достаточно четко обозначить переход от одного периода к другому и, соответственно, увидеть онтогенетические маркеры возрастных кризисов. При этом можно различать объективный и субъективный кризис (Гуськова, Елагина, 1987, с. 79), говорить о различной выраженности кризисной симптоматики у детей.

С возрастом картина начинает усложняться за счет большей индивидуализации и усиления роли биографической линии развития. Так, начало подросткового кризиса зависит уже от множества факторов: это темпы полового созревания, опосредованные половым диморфизмом и конституциональными типами, уровни когнитивного развития и рефлексии, особенности личности, ее социализации и взаимоотношений в семье. Отсюда – неопределенность границ подросткового кризиса и возможность его затяжного характера. В связи с этим К. Н. Поливанова предлагает называть этот кризис «предподростковым» (Поливанова, 2000, с. 75). Такое название подчеркивает переход от младшего школьного к подростковому возрасту, где обычно находится средоточие кризисных изменений.

Начало кризиса зависит также от сроков вступления на определенный этап социализации, так как кризис связан с новым представлением о взрослости. К примеру, название «кризис семи лет» было предложено Л. С. Выготским в то время, когда обучение в школе

преимущественно начиналось с восьмилетнего возраста. По сути, происходящие в этот кризисный период изменения касаются последнего года перед началом обучения. В настоящее время, как показывают экспериментальные исследования, содержание данного кризиса в основном касается седьмого года жизни детей (Поливанова, 2000; Василенко, 2008).

Наступление возрастного кризиса связано также с общими темпами психического развития ребенка. Наши исследования показали следующее:

- Дошкольники, обладающие большей интеллектуально-личностной зрелостью, переживают возрастной кризис на седьмом году жизни. Для них характерны яркая картина кризиса с преобладанием конструктивной симптоматики, сформированность внутренней позиции школьника, более быстрые темпы развития произвольных и вербальных видов внимания и памяти, понятийного мышления.
- Начало учебной деятельности у детей с высоким уровнем готовности к школе приводит к нормальному разрешению возрастного кризиса, что проявляется в его стертой симптоматике.
- Дошкольники с низким уровнем школьной готовности характеризуются на седьмом году жизни стертой или противоречивой картиной кризиса. У них отмечается невысокая сформированность внутренней позиции школьника, часто встречается заниженная самооценка.
- В процессе обучения дети с низкой готовностью испытывают некоторые трудности, что проявляется в повышенной тревожности, низкой самооценке. Для этой группы первоклассников характерна самая яркая картина кризиса. На затянувшийся возрастной кризис накладываются переживания, связанные с трудностями в обучении.

Эту условность границ возрастного кризиса необходимо учитывать при организации экспериментальных исследований. Лишь с помощью лонгитуда возможна реализация методологического принципа изучения критических возрастов – сравнение поведения одного и того же ребенка в одинаковых ситуациях до и после кризиса, т. е. в стабильные периоды и в момент кризиса (Л. С. Выготский, Д. Б. Эльконин, Т. В. Гуськова и М. Г. Елагина, К. Н. Поливанова).

Второй вопрос касается взаимоотношений таких понятий, как возрастной кризис, критический период и сенситивный период. Так, Л. С. Выготский в своих работах не разделял понятия возрастного

кризиса и критического периода, он часто употреблял их как синонимы наряду с понятием критического возраста (Выготский, 1984, с. 250). Б. Г. Ананьев использовал понятие критического периода для обозначения моментов спада, понижения тех или иных психофизиологических функций (Ананьев, 1996, с. 348).

Как можно разрешить это противоречие и развести эти понятия? На наш взгляд, удачными являются следующие определения.

Критический период – это неизбежный, нормативный период перестройки функциональных структур и системы отношений личности.

Кризис представляет собой социально-психологическое противоречие, сопровождающееся негативными переживаниями и возможной дезорганизацией поведения вследствие изменений и перестроек, происшедших в критический период (Манукян, 2003, с. 49).

Проблема *сенситивных периодов* обычно рассматривается применительно к периодам детства. Термин «сенситивность» обозначает «чувствительность», повышенную восприимчивость к внешним воздействиям.

Б. Г. Ананьев (1966) определял сенситивные периоды как временные комплексные характеристики коррелируемых функций, сенситивизированных к определенному моменту обучения. Эта сенситивизированность функций является эффектом совместного действия созревания функций и относительной сформированности сложных действий.

Б. Г. Ананьев использовал понятие сенситивных периодов (наряду с критическими) и при изучении периода взрослости. Он соотносил их с подъемом уровней характеристик функций, подготовленных перестройкой структуры (Ананьев, 1996. с. 212; с. 350–351).

Еще одна неопределенность в содержании понятий кризиса и сенситивного периода связана с широко распространенной эпигенетической концепцией Э. Эриксона. Как отмечает К. Н. Поливанова, смысл кризиса, конфликта в этой концепции совершенно иной, чем для представителей отечественной психологии. По Э. Эриксону, кризис есть потенциальный выбор, который осуществляется в процессе онтогенеза между благоприятным и неблагоприятным направлением развития. Такая трактовка термина «кризис» распространена в биологии, а в психологии она ближе к понятию «сенситивного периода». Стадии развития, по Э. Эриксону, – это стабильные периоды, в соответствии с терминологией Л. С. Выготского (Поливанова, 2000, с. 39).

Несмотря на большое число исследований психического развития детей и подростков, остается не до конца ясным вопрос о критических и сенситивных периодах в развитии психических функций в детском возрасте. Нет исследований кризисных возрастов с точки зрения

критических периодов в развитии психических функций, как это сделал Б. Г. Ананьев для периода взрослости. Выход на новый уровень обычно связан с распадом сложившейся структуры, интересно было бы обобщить результаты исследований уровневых и структурных характеристик в стабильные и критические периоды.

Другой спорный вопрос касается понятия психического новообразования в период возрастного кризиса. Так, Л. С. Выготский четко разделяет новообразования стабильных и критических возрастов. Он вводит представление о переходных, летучих новообразованиях в период кризиса. Эти новообразования, в отличие от новообразований стабильных возрастов, не сохраняются на всю последующую жизнь, а исчезают, видоизменяются или входят в качестве составной части в более сложные новообразования. В качестве таких летучих новообразований Л. С. Выготский рассматривает индивидуальную психическую жизнь новорожденного, связанную преимущественно с действием подкорковых центров, и автономную детскую речь в кризисе одного года. Но далее, анализируя кризисы трех и семи лет, он переключается на поведенческие симптомы, отмечает их преходящий характер, но прямых указаний на летучие новообразования этих периодов мы в его работах не находим.

К. Н. Поливанова подходит к идее новообразований с другой стороны. Она делает акцент на их субъективации, открытии самим ребенком. В связи с этим встает следующий вопрос: есть ли смысл искать летучие новообразования в каждом возрастном кризисе, или конструктивнее описывать процесс в терминах объективация – субъективация?

Нуждается в дальнейшей разработке поведенческая симптоматика возрастных кризисов, особенно подростковых. Остается открытым вопрос и о втором поясе симптомов, выделенных Л. С. Выготским в кризисе трех лет (невротические реакции). По-видимому, целесообразно было бы описать второй пояс симптомов и в другие возрастные кризисы. В подростковом периоде здесь следует коснуться также проблемы отклоняющегося поведения. Следует особо подчеркнуть важность выделения конструктивной составляющей в каждом кризисе, так как возрастной кризис характеризуется единством деструктивных и конструктивных компонентов.

С целью изучения кризисной симптоматики нами разработаны опросники выраженности симптомов кризисов трех, семи лет и подросткового. В исследовании приняли участие 90 родителей старших дошкольников и детей раннего возраста (г. Санкт-Петербург).

Исследование кризиса трех лет показало, что наиболее выражен кризис у детей в возрасте от 2 лет 10 мес. до 3 лет 6 мес. При этом

у детей преобладают конструктивные симптомы (73%), затем идут негативистские симптомы (55%) и наименее выражены невротические реакции (22%). Чаще всего родители отмечают изменение отношений ребенка к предметному миру и ко взрослым, а также проявления у детей своеволия и упрямства.

Выявлено, что в кризисе семи лет также преобладают конструктивные симптомы (66%), затем идут негативистские симптомы (52%) и наименее выражена категория нейтральных симптомов (45%). Чаще всего родители упоминают о появлении общих вопросов, стремлении к самостоятельности у ребенка, а также требовательности и спора.

Половая специфика в симптоматике возрастных кризисов практически не проявилась. Значимым оказалось различие лишь по показателю нейтральных симптомов кризиса семи лет: у девочек эта категория выражена сильнее ($p < 0,05$).

Теоретическая разработка проблемы детских кризисов показывает, что их наступление является признаком взросления ребенка, его выхода на новый этап развития. Это подтверждают и упомянутые уже исследования соотношения выраженности кризисной симптоматики у детей и их уровня готовности к обучению (Поливанова, 2000; Василенко, 2008).

В связи с этим встает следующий вопрос: каковы критерии благополучного протекания кризиса с учетом его роли для психического развития ребенка? Это важно как с теоретической, так и с практической точки зрения. Опираясь на теоретические положения психологии возрастных кризисов, а также на представления психотерапевта А. Е. Личко, можно выделить следующие критерии:

- Выраженность конструктивной составляющей кризиса, возможность направить самостоятельность ребенка в созидательное русло.
- Своевременное разрешение кризиса, отсутствие у него затяжного характера.
- Концентрация «негативистских» симптомов в пределах той ситуации и микрогруппы, где они возникли (к примеру, ребенок реагирует отказом только на предложения близких взрослых, но не малознакомых), отсутствие неадекватных стимулов.
- Отсутствие невротических реакций и расстройств, так называемого второго пояса симптомов.
- Отсутствие характера патологического стереотипа в реакциях ребенка (например, излишне вязкая демонстративная рассудительность в кризисе семи лет);

- Симптомы кризиса не должны затруднять социальную адаптацию ребенка, т. е. мешать общению со сверстниками и взрослыми.

Большое практическое значение имеет также выявление факторов сохранения психического здоровья в период возрастного кризиса. С учетом принципа системности в толковании понятия здоровья (Никифоров, 2003) эти факторы необходимо рассматривать на трех основных уровнях: биологическом, психологическом и социальном.

К факторам биологического уровня можно отнести общее соматическое состояние ребенка, его психофизический статус, уровень защитных сил организма. Особую роль здесь играет психогигиена, соблюдение режима дня. Иначе возможно появление невротических реакций.

К основным факторам психологического уровня можно отнести адаптивность как интегральную характеристику, психологические защитные механизмы и стратегии совладания, саморегуляцию поведения, личностные особенности, общий уровень психического развития и социально-психологическую компетентность ребенка.

В соответствии с концепциями В. Н. Мясищева и С. Л. Рубинштейна, личность – это прежде всего отношения. Возрастной кризис – это во многом кризис системы отношений. Меняется отношение ребенка к другим людям, к самому себе, к предметной среде. Эмоционально-нравственные качества ребенка окрашивают все его поведение в период возрастного кризиса и влияют на его психическое здоровье.

К глобальным факторам социального уровня можно отнести социокультурную среду и семейную ситуацию. В социокультурной среде особое значение имеют специфика табу, а также установки в обществе, влияющие на образ взрослости у ребенка. При взаимоотношениях в семье необходимы: правильная реакция на новые формы поведения, поощрение самостоятельности с соблюдением принципа динамического равновесия между новыми правами и обязанностями, продуманная система запретов и эмоциональная поддержка.

В заключение хотелось бы отметить актуальность дальнейших исследований по данной проблематике.

Литература

- Ананьев Б. Г. Проблемы педагогической антропологии // Советская педагогика. 1966. №5. С. 27–37.
- Ананьев Б. Г. Психология и проблемы человекознания. Избранные психологические труды / Под ред. А. А. Бодалева. М.; Воронеж, 1996.
- Блонский П. П. Избранные психологические произведения. М., 1964.

- Божович Л. И.* Личность и ее формирование в детском возрасте. М., 1968.
- Василенко В. Е., Манукян В. Р.* Возрастные кризисы жизненного цикла: Учебное пособие. СПб., 2006.
- Василенко В. Е.* К проблеме исследования возрастного кризиса детей с разным уровнем школьной готовности // Вестник Санкт-Петербургского университета. Серия 12. Вып. 4. 2008. С. 55–64.
- Выготский Л. С.* Собрание сочинений. Т. 4. Детская психология. М., 1984.
- Ганзен В. А., Головей Л. А.* К системному описанию онтогенеза человека // Психология развития. СПб.: Питер, 2001. С. 81–97.
- Гуськова Т. В., Елагина М. Г.* Личностные образования у детей в период кризиса трех лет // Вопросы психологии. 1987. № 5. С. 78–85.
- Манукян В. Р.* Субъективная картина жизненного пути и кризисы взрослого периода: Дис. ... канд. псих. наук. СПб., 2003.
- Поливанова К. Н.* Психология возрастных кризисов. М., 2000. Психология здоровья / Под ред. Г. С. Никифорова. СПб., 2003.
- Рубинштейн С. Л.* Бытие и сознание. М., 1957.
- Эльконин Б. Д.* Введение в психологию развития (в традиции культурно-исторической теории Л. С. Выготского). М., 1994.
- Эльконин Д. Б.* Избранные психологические труды. М., 1989.
- Эриксон Э.* Детство и общество. СПб., 1996.

ОБРАЗ РОДИТЕЛЕЙ У АГРЕССИВНЫХ И НЕАГРЕССИВНЫХ ПОДРОСТКОВ

Н. А. Васильченко (Краснодар)

Возникший в последние годы интерес к изучению агрессивности, в том числе и подростковой, является определенной реакцией научного сообщества (в том числе и психологического) на рост конфликтов, насилия, с которыми сегодня столкнулось человечество (Г. М. Андреева, С. Беличева, Р. Бэрн, С. В. Еникополов, В. В. Знаков, Н. Д. Левитов, А. А. Реан, Д. Ричардсон, Э. Фромм, Х. Хекхаузен и др.) (Беличева, 1993; Бэрн, Ричардсон, 1998; Левитов, 1972, с. 168–173). Многочисленные исследования агрессивности обнаруживают отсутствие единственного источника агрессивных наклонностей человека, как и одного пути развития агрессивного характера. Однако мнения многих ученых совпадают при рассмотрении вопроса о стабильности человеческой агрессивности (Л. Берковиц, А. Личко, Д. Олуэйз, Р. Хьюсманн, Х. Хекхаузен и др.). Из такой устойчивости агрессивного поведения следует, что изучение ранних влияний на становление агрессивности является важной областью исследования.

Анализ литературы показывает, что одним из важных факторов, влияющих на развитие агрессивности, является стиль общения и воспитания в семье (А. Адлер, Л. Берковиц, Р. Бэрон, Л. С. Выготский, А. И. Захаров, И. С. Кон, М. Раттер, Д. Ричардсон, Э. Фромм, Х. Хекхаузен и др.). Семья должна обеспечивать и гарантировать безопасность ребенка при взаимодействии с внешним миром, его освоении новыми способами исследования и реагирования. Именно опыт внутрисемейных отношений позволяет ребенку впервые сделать выводы о смысле и ценностях жизни, оценить себя и испытать чувство принадлежности или отторжения. Система отношений и особенностей поведения подростка, опираясь на которые он пытается найти свое место в группе, в значительной степени определяются тем, как он интерпретирует свою позицию в семье. При этом логика такой интерпретации может быть понятна только самому подростку и никому другому.

В исследованиях отечественных ученых Л. И. Божович, Л. С. Выготского, А. В. Запорожца, Л. М. Зюбина, И. С. Кона, А. Е. Личко, Л. С. Славиной, Л. Ф. Обуховой, Д. Б. Эльконина, Д. И. Фельдштейна и других поднимается вопрос формирования и развития личности подростка (Выготский, 1984; Фельдштейн, 1989). Отмечается воздействие на подрастающего ребенка достаточно большого количества внешних и внутренних факторов, которые каждый раз изменяют мир его переживаний (Л. С. Выготский), выступая как внутреннее отношение ребенка к тому или иному моменту действительности.

Изучение конкретных условий социализации (микро-, мезо-, макросреды), которые вносят существенные изменения в ход его психического развития, сегодня определяет научный поиск (Л. И. Вассерман, И. В. Дубровина, Ю. А. Клейберг, И. С. Кон, А. А. Реан, Л. А. Регуш) (Вассерман, Горьковая, Ромицына, 2004; Наш проблемный подросток..., 2001).

Одной из наиболее серьезных жизненных проблем современных подростков, эмоционально наиболее значимой является проблема взаимоотношений и взаимопонимания с родителями (Л. И. Вассерман, И. В. Дубровина, М. Кле, Р. Кэмпбелл, Л. А. Регуш, Э. Г. Эйдемиллер, В. В. Юстицкий) (Вассерман, Горьковая, Ромицына, 2004; Наш проблемный подросток..., 2001; Эйдемиллер, Юстицкий, 2001). В психологической литературе приводится обширная феноменология родительских отношений, стилей воспитания, а также их следствия – формирования индивидуальных характерологических и личностных особенностей ребенка в рамках нормального или отклоняющегося поведения, в ситуациях конфликтов и кризисных состояний.

Проблеме отношения и оценке родителей самими детьми, в том числе гендерным различиям, до настоящего времени уделялось недо-

статочно внимания. В то же время исследования аспектов гендерной идентичности можно найти в трудах В. В. Знакова, И. С. Клециной, И. С. Кона, В. А. Лабунской, Л. Н. Ожиговой и др. Очевидно, что без учета особенностей образа родителей невозможно изменить подчас утрированное негативное отношение подростка к родителям, трудно его скорректировать, приблизить членов семьи к взаимопониманию, а следовательно – к гармонизации внутрисемейных отношений (Л. И. Вассерман, И. А. Горьковая, Е. Е. Ромицына). Актуальность исследования образа родителей связана еще и с профилактикой, предупреждением отклоняющихся форм поведения подростков.

Объектом исследования является агрессивность личности в подростковом возрасте. Предмет – взаимосвязь агрессивности подростков и образа их родителей.

Цель работы – исследовать характер связи особенностей агрессивности подростков и образа их родителей.

Гипотезы исследования:

- 1 Особенности агрессивности подростков связаны с образами их родителей.
- 2 Особенности агрессивности подростков (мальчиков и девочек) связаны с преобладающими типами межличностных отношений, представленными в образах родителей.
- 3 Образы родителей и воспитательные стили отцов и матерей, выступая существенным компонентом образа мира, различаются у агрессивных и неагрессивных подростков.
- 4 Гендерные различия проявляются в особенностях агрессивности и образа родителей у подростков.

Методологической основой исследования выступают принципы: развития, историзма, детерминизма, системности (Л. С. Выготский, С. Л. Рубинштейн, Б. Г. Ананьев, А. А. Бодалев, А. Г. Асмолов и др.), а также основные принципы гуманистической психологии (А. Маслоу, К. Роджерс и др.).

Теоретической базой выступают отечественные и зарубежные теории, связанные с когнитивным, гуманистическим, личностно-ориентированным подходами (К. Гольдштейн, А. Маслоу, К. Роджерс, Э. Фромм, Л. С. Выготский, С. Л. Рубинштейн, Л. Н. Леонтьев, Б. С. Братусь, Д. А. Леонтьев, А. Г. Асмолов, К. А. Абульханова-Славская, В. И. Слободчиков, И. С. Якиманская, З. И. Рябикина), теория личностного развития Л. И. Божович (в аспектах, которые касаются развития аффективно-потребностной сферы). Исследование опирается на теоретические положения представителей отечественной и зарубежной психологической науки о характере и стилях отношения родителей

как основе социализации личности ребенка (А. Я. Варга, В. Н. Дружинин, К. Роджерс, Дж. Болдуин и др.). В подходе к агрессивности ориентировались на «неоассоциативную когнитивную модель» агрессии Л. Берковица (1993), на фрустрационный подход. Теоретическая и эмпирическая база исследования опирается также на описанные психологические характеристики подросткового возраста в работах Л. С. Выготского, Д. Б. Эльконина, Д. И. Фельдштейна и др. (Выготский, 1984; Леонтьев, 1979; Фельдштейн, 1989).

Для реализации поставленных задач в работе были использованы следующие методики: Фрайбургский личностный опросник (модифицированная форма В); Вербальный фрустрационный тест Л. Н. Собчик; тест-опросник диагностики межличностных отношений Т. Лири в модифицированном варианте Л. Н. Собчик; «Подростки о родителях» (Ador); опросник диагностики агрессивности подростков А. Басса–Дарки.

Исследование проходило в три этапа. На первом этапе (2001–2003 гг.) был осуществлен теоретический анализ проблемы агрессивности в подростковом возрасте с учетом гендерных различий. На втором этапе (2002–2004 гг.) разработана и осуществлена программа эмпирического исследования. На третьем этапе (2004–2005 гг.) проводилась обработка и интерпретация полученных данных, подведены итоги исследования.

Для достижения основной цели исследования была выделена необходимая категория испытуемых. Исследование проводилось на базе школ Краснодарского края, с учетом анализа личных дел учащихся. Всего в исследовании приняло участие 120 детей (60 мальчиков и 60 девочек).

Проведенный анализ теоретических и эмпирических материалов показал, что подход, позволяющий раскрыть сущность понятия «агрессивность», должен опираться на системное представление об изучаемом феномене.

Понятия агрессия, агрессивное поведение и агрессивность характеризуются различной феноменологией, отличаются по способам реализации и в нашей работе не является синонимами. Под агрессией понимаем поведение (физическое или символическое), которое мотивировано намерением причинить вред (физический или психологический) кому-то другому, не желающему подобного обращения. Агрессивность как готовность, предрасположенность к агрессивному поведению, подверженная изменениям под влиянием социума, выступающая компонентом более сложной структуры психических свойств человека. Следовательно, изучение агрессии и агрессивности возможно осуществить только в контексте социального взаимодействия.

Современные подходы к изучению агрессивности пытаются представить методологически обоснованные ответы на вопрос о генезисе агрессивности. Основное противостояние связано с определением роли, которую играют в происхождении агрессивности биологические и социальные факторы. З. Фрейд рассматривает агрессивность как врожденное свойство; теория фрустрации (Дж. Доллард, С. Розенцвейг, Л. Берковиц), возникающая в результате переживания фрустрации, теория социального научения (А. Бандура) утверждают, что агрессивность появляется только в соответствующих социальных условиях.

В современной зарубежной психологии, помимо указанных выше трех подходов, обозначились новые направления в изучении агрессивности. К их числу можно отнести когнитивные (Л. Берковиц, Д. Зильманн), социально-когнитивные концепции (Р. Хьюсманн, К. Додж и др.) (Берковиц, 2001; Крэйхи, 2003).

Появление когнитивного направления связано с осознанием того, насколько важно учитывать роль эмоциональных и когнитивных процессов при описании агрессивности человека.

Поддерживаемая автором концепция Л. Берковиц позволяет разносторонне представить и изучить факторы, влияющие на формирование агрессивности. Полное эмоциональное переживание не просто возникает, оно конструируется, идет процесс, в котором первоначальные рудиментарные чувства дифференцируются: одни из них становятся интенсивнее и обогащаются, а другие подавляются. Данное положение стало основанием для организации и проведения эмпирической части исследования.

Анализ научных данных о факторах, влияющих на возникновение и формирование агрессивности, а также обосновывающих особенности ее развития, показал, что в качестве трех основных источников, определяющих развитие устойчивой агрессивности, выступают: семья, сверстники, средства массовой информации (Р. Бэрн, М. Раттер, Л. Берковиц) (Берковиц, 2001; Бэрн, 1998). Рассматривая роль семьи в становления агрессивности, выделяют следующие основные факторы: нарушение функционирования семьи; характер воспитательного воздействия родителей; стиль семейного руководства; непосредственные реакции родителей на детские взаимоотношения; непоследовательность в предъявлении требований; несогласие между родителями, «монотонность окружающей среды» (М. Раттер).

Необходимо также учитывать, что гендерные различия влияют на становление агрессивности, на протекание и демонстрацию агрессивного поведения. Объяснения гендерных различий в агрессивности строятся на оценке влияния 3 факторов: биологических, социальных,

социобиологических. Одностороннее объяснение гендерных различий с позиции биологических (в том числе генетических) или социальных детерминант не отвечает требованиям современной науки. Опираясь на результаты экспериментальных данных, М. Кройц и Д. Роуз, Л. Берковиц и другие считают, что биологические факторы не действуют независимо от социального контекста (Берковиц, 2001; Крэйхи, 2003). Они оказывают значительное влияние на проявление агрессивности, объясняет гендерные различия в агрессивности.

Социальный контекст определяется и часто формируется именно семьей. В нашем исследовании образ родителей рассматривался как фактор формирования личности подростка и компонент его образа мира.

Под личностью понимаем структурное, полисистемное образование, включающее пространства психических явлений и объективные пространства личностной бытийности (организм, события среды, деятельность). Структурная модель личности позволяет воссоздать взаимосвязанные подпространства в психологическом пространстве: «планы и структура поведения», «образ мира», «мотивационно-потребностная сфера». Захватывая смысловое или собственно личностное поле, данные подпространства репрезентированы в личностном смысле как компоненты: конативный, когнитивный, аффективный (З. И. Рябикина).

Кросскультурные исследования, а также наблюдения неврологов и клиницистов подтверждают неразделимое единство интеллектуальных (познавательных), эмоциональных и моторных компонентов. Представление мира и знания о нем существуют совместно и на дальнейших стадиях общественного и индивидуального развития.

Построение образа внешней реальности – это, прежде всего, актуализация той или иной части уже имеющегося образа мира и лишь, во-вторых, процесс уточнения, исправления, корректировки актуализированной части образа мира. Точнее можно сказать, что и предметное значение, и эмоционально-личностный смысл образа предшествуют его актуальному переживанию и заданы всем контекстом нашей деятельности, актуализированной частью образа мира. В. В. Столин отмечает, что человек ищет стимулы, а не занимается поиском подходящих значений для навязанных ему извне стимулов (Столин, 1983). Следовательно, в данном контексте можно говорить о первичности образа мира по отношению к любой актуальной ситуации.

Итак, представление мира – предметного и социального – составляет основу психической (сознательной) жизни и деятельности субъекта, является фундаментальным условием развития его познавательных процессов.

Одним из важных компонентов образа мира личности выступает образ родителей, тех значимых взрослых, влияние которых на ребенка велико. Анализ текстов Г. Салливена, Г. Крайга, А. Халлера, А. В. Петровского, В. А. Петровского, Т. Шибутани позволил определить особенности категории «значимого другого», сферы их влияния (Крайг, 2000; Петровский, 1996).

От того, как сложатся взаимоотношения ребенка с родителями, какое место займет он в этих взаимоотношениях, зависит его отношение к себе. Отношение ребенка к детям интерпретируется с точки зрения позитивности – негативности, прежде всего в связи с влиянием на становление личности ребенка. Позитивными характеристиками являются принятие ребенка, положительное эмоциональное отношение к нему, разумная требовательность родителей, последовательность, предоставление необходимой ребенку самостоятельности, отсутствие чрезмерной строгости в наказаниях (А. Адлер, Р. Дрейкус, К. Роджерс, А. Я. Варга, А. И. Захаров и др.). К позитивным отношениям следует отнести и сотрудничество с ребенком, отсутствие конфронтации в семье, авторитетность родителя. Эти характеристики оцениваются как оптимальные, способствующие становлению личности ребенка.

В нашем исследовании по результатам обследования подростков по Фрайбургскому личностному опроснику были выделены группы (мальчиков и девочек) с высоким показателем по шкале агрессивности и группы (мальчиков и девочек) со средним показателем по шкале агрессивности. В дальнейшем будем называть подростков этих групп соответственно: агрессивными и неагрессивными. Были выделены состояния и свойства личности подростков, которые имеют первостепенное значение для процесса социальной адаптации и регуляции поведения и в целом для их деятельности. Далее было проведено изучение особенностей личности подростков, принадлежащих к этим двум группам по методикам: Вербальный фрустрационный тест Л. Н. Собчик; тест-опросник диагностики межличностных отношений Т. Лири в модифицированном варианте Л. Н. Собчик; «Подростки о родителях» (Ador), опросник диагностики агрессивности подростков А. Басса–Дарки. Обобщим полученные результаты и выводы проведенного исследования.

- 1 Определены особенности связи образа родителей и образа мира формирующейся личности.
- 2 Образы родителей, представленные в картине мира, имеют свои особенности и различаются у агрессивных и неагрессивных подростков. Образ враждебных родителей (отца и матери) отличает группы агрессивных подростков. Образ автономных и непосле-

довательных родителей (отца и матери) представлен в группе агрессивных мальчиков.

- 3 Представления о родителях неагрессивных подростков (мальчиков и девочек) имеют много общего во всех возрастных группах. Характеризуются как властно-лидирующие, при этом ориентированные на сотрудничество, ответственные.
- 4 Образы родителей у неагрессивных подростков имеют четкую дифференциацию по половому признаку. Мальчики описывают отцов как умеренно прямолинейно-агрессивного и независимо-доминирующего.
- 5 Образ родителей в группе агрессивных подростков обладает противоречивыми характеристиками (властно-лидирующие, покорно-застенчивые, агрессивные, компромиссные). Образы родителей в группах агрессивных мальчиков характеризуется более высокими показателями по октантам.
- 6 Представления подростков о родителях имеют различия. Образ мамы у агрессивных девочек в трех возрастных группах (10–11 лет, 12–13 лет, 14–15 лет) характеризуются более высокими показателями индекса агрессивности и враждебности, чем в группах неагрессивных подростков.
- 7 Образ мамы у агрессивных мальчиков в трех возрастных группах также характеризуется более высокими показателями индекса агрессивности и враждебности, чем в группах неагрессивных. Различия между уровнем враждебности в группах мальчиков 10–11 лет, 12–13 лет достоверные ($p < 0,0005$; $p < 0,0002$).
- 8 Образ папы у агрессивных девочек характеризуется более высокими показателями индекса агрессивности (в возрастных группах 10–11, 12–13 лет) и враждебности (во всех возрастных группах).
- 9 Образ папы у агрессивных мальчиков характеризуется более высокими показателями индекса агрессивности (в возрастной группе 10–11 лет) и враждебности во всех возрастных группах.
- 10 Определены различные ценности в группах респондентов, фрустрация которых (Л. Н. Собчик) приводит к повышению уровня агрессивности. Во всех группах подростков значимой ценностью является внешний вид. В группах неагрессивных подростков – социальный статус. В группе агрессивных подростков к ним относятся здоровье и особенности характера и благополучия.

Таким образом, можно говорить о том, что выдвигаемые гипотезы подтвердились, а применение полученных результатов возможно при решении профилактических и коррекционных мероприятий, направленных на снижение уровня агрессивности у подростков, также при ранней диагностике возможных отклонений у подростков.

Литература

- Беличева С. А. Основы превентивной психологии. М., 1993.
- Берковиц Л. Агрессия: причины, последствия и контроль. СПб., 2001
- Бэрн Р., Ричардсон Д. Агрессия. СПб., 1998.
- Выготский Л. С. Педология подростка. Собр. соч. В 6 т. М., 1984. Т. 4.
- Вассерман Л. И., Горьковская И. А., Ромицына Е. Е. Родители глазами подростка: психологическая диагностика в медико-педагогической практике: Учебное пособие. СПб., 2004.
- Крайг Г. Психология развития. СПб., 2000.
- Крэйхи Б. Социальная психология агрессии. М.; СПб., 2003.
- Левитов Н. Д. Психическое состояние агрессии // Вопросы психологии. 1972. № 6. С. 168–173.
- Леонтьев А. Н. Психология образа // Вестник Моск. ун-та. Сер. 14. Психология. 1979. № 2. С. 3–13.
- Наш проблемный подросток: понять и договориться / Под ред. Л. А. Редуш. СПб., 2001.
- Петровский В. А. Личность в психологии: парадигма субъектности: Учебное пособие для студентов вузов. Ростов-на-Дону, 1996.
- Петухов В. В. Образ мира и психологическое изучение мышления // Вестник Моск. ун-та. Серия 14. Психология. 1984. № 4. С. 13–21.
- Смирнов С. Д. Психология образа: проблема активности психического отражения. М., 1985.
- Смирнов С. Д. Мир образов и образ мира // Вестник Моск. ун-та. Серия 14. Психология. 1981. № 3. С. 15–29.
- Столин В. В. Самосознание личности. М., 1983.
- Фельдштейн Д. И. Психология развития личности в онтогенезе. М., 1989.
- Эйдемиллер Э. Г., Юстицкий В. В. Психология и психотерапия семьи. СПб., 2001.

СТРАТЕГИИ КОНТРОЛЯ ПОВЕДЕНИЯ В ПРОБЛЕМНОЙ СИТУАЦИИ У ДЕТЕЙ С РАЗНЫМ ТИПОМ ТЕМПЕРАМЕНТА

Г. А. Виленская (Москва)

В теории С. Л. Рубинштейна активность личности, проявляющаяся в выборе значимых ситуаций и способа действия в них, выражается с помощью категории субъекта. А. В. Брушлинский, развивая идеи Рубинштейна, указывал, что субъект – качественно определенный способ самоорганизации, саморегуляции личности (Брушлин-

* Работа выполнена при поддержке РФНФ, грант № 08-06-00253а.

ский, 2002). Таким образом, проблема регуляции и саморегуляции поведения оказывается ключевой в понимании организации индивидуальности человека, возможностей регуляции функциональных состояний, своеобразия жизненного пути личности. В качестве регулятивной функции субъекта нами рассматривается контроль поведения. Он определяется нами как психологический уровень регуляции поведения, основа для развития саморегуляции, волевой регуляции поведения; определяет качественное своеобразие индивида как субъекта (Сергиенко, 2006).

Согласно положениям системно-субъектного подхода, развивающего идеи С. Л. Рубинштейна, в том числе и идею о том, что внешние предпосылки действуют через внутренние условия, реализация контроля поведения при решении стоящих перед человеком задач будет опираться на те ресурсы (внутренние условия), которыми человек располагает.

Эффективность контроля поведения связана с возможностями реализации психических ресурсов для решения возникающих в опыте субъекта задач. Стратегии контроля поведения определяются человеком осознанно или неосознанно, исходя из доступности ресурсов. Субъект всегда индивидуален и соотношение стратегий контроля поведения отражает различные внутренние условия и характерный профиль контроля поведения, отражающий индивидуальность человека. Одним из внутренних условий регуляции может являться темперамент, как внутренне обусловленная основа индивидуальности человека.

В нашей работе рассматривались самые ранние этапы становления субъектности. Данная работа представляет собой часть Московского лонгитюдного близнецового исследования (Сергиенко, 2006). Основным методом – структурированное наблюдение. Оно осуществлялось путем анализа видеозаписей поведения детей в возрасте от 4 до 42 мес. в ситуации тестирования их интеллектуального и психомоторного развития. Использовался тест Бейли (Bayley Scales of Infant Development, 1993).

Для каждого возраста были отобраны тестовые задания, требующие контроля поведения (необходимость действовать по образцу, по плану, сложные для данного возраста задания и т. д.). Стратегии, используемые детьми, были выделены эмпирически на основе анализа видеозаписей. Всего было проанализировано около 200 видеозаписей. При анализе использовался программно-аппаратный комплекс INTERACT.

Мы предположили, что стратегии контроля поведения будут различаться у детей с различным типом темперамента. В нашей

работе мы использовали модель темперамента Ж. Баллеги, которая определяет темперамент как стиль эмоциональной регуляции (Виленская, 2003). В то же время, свойства темперамента, выделяемые в этой модели, близки к свойствам, выделяемым большинством исследователей детского темперамента.

Нас интересовал вопрос, какие стратегии контроля поведения связаны с когнитивной успешностью и как эта связь будет меняться в зависимости от типа темперамента.

Был проведен корреляционный анализ связей между частотой используемых детьми стратегий и индексами их ментального и психомоторного развития, а также успешностью выполнения именно тех заданий, в которых стратегии анализировались. Оказалось, что некоторые стратегии характерны для всех типов детей, например стратегия сосредоточения на задаче, положительно связанная чаще всего с MDI (индексом ментального развития) и успешностью. У «трудных» детей имеются связи между MDI и стратегиями самостимуляции и отказа от выполнения задания. Для этих детей характерно также большое количество преимущественно отрицательных связей между стратегиями и MDI и в меньшей степени успешностью, что может говорить о достаточно жесткой связи между выбором стратегии поведения и успехом в выполнении задания. У «легких» детей связей в целом меньше, т. е. успешность/неуспешность в выполнении теста не связана жестко с выбором стратегии, видимо, поведение отличается достаточной гибкостью и возможностью привлечь дополнительные ресурсы, характерны стратегии вокализации и отвлечения внимания. У «пассивных» детей прослеживается связь с сосредоточением на задаче, самостимуляцией и отвлечением внимания, последние связаны с поведением, характерным для таких детей.

Наличие стратегии сосредоточения на задаче как успешной для всех типов детей подтверждает роль цели как системообразующего фактора в контроле поведения, так как целью, которую экспериментатор ставил перед ребенком и которую ребенок, как правило, принимал, было именно решение когнитивной задачи. В то же время отчетливо проявляется своеобразие в используемых стратегиях, в степени их связи с когнитивной успешностью.

Полученные результаты позволяют говорить о разнообразии стратегий регуляции и их использования для контроля поведения в зависимости от индивидуальных особенностей детей, что может служить предпосылкой формирования субъектности как индивидуально-своеобразного способа организации ресурса для достижения цели.

Литература

- Брушлинский А. В. О критериях субъекта // Психология индивидуального и группового субъекта. Под ред. А. В. Брушлинского. М., 2002. С. 9–34.
- Виленская Г. А. Тест-опросник «День ребенка»: цели, возможности, структура, применение // Психолог в детском саду. 2003. № 1–2. С. 3–25.
- Сергиенко Е. А. Раннее когнитивное развитие: новый взгляд. М., 2006.
- Bayley N. Bayley scales of infant development. Manual. 2-nd ed. San Antonio: The Psychological Corporation, 1993.

ДИНАМИКА СОЦИАЛЬНОГО ИНТЕЛЛЕКТА В ЮНОШЕНСКОМ ВОЗРАСТЕ

М. А. Вышквыркина (Ростов-на-Дону)

Проблема социального интеллекта привлекает в последнее время все большее внимание исследователей.

Начало истории изучения социального интеллекта в 1920 г. было положено Э. Торндайком, который использовал этот термин для обозначения «дальновидности в межличностных отношениях» (Михайлова, 1996).

В отечественной психологии определение социального интеллекта одним из первых было дано Ю. Н. Емельяновым. По его мнению, сферу возможностей субъект-субъектного познания индивида можно назвать его социальным интеллектом, понимая под этим устойчивую, основанную на специфике мыслительных процессов, аффективного реагирования и социального опыта, способность понимать самого себя, а также других людей, их взаимоотношения и прогнозировать межличностные события.

Автор считает, что формированию социального интеллекта способствует наличие особой, имеющей эмоциональную природу чувствительности к психическим состояниям других, их стремлениям, ценностям, целям, т. е. наличие сензитивности (Емельянов, 1985).

В дальнейшем исследованиями социального интеллекта в отечественной психологии занимались М. И. Бобнева, Е. С. Михайлова, А. Л. Южанинова, М. В. Оданович, Б. А. Кулагин, В. Н. Келасев, Н. А. Аминов, М. В. Молоканов, В. Н. Куницына и др.

Анализ истории изучения социального интеллекта свидетельствует, что социальный интеллект – достаточно сложное, неоднозначно трактуемое психологическое явление. Однако его характеристики отражены в имплицитных теориях, что позволяет утвердительно отвечать на вопрос о реальности существования феномена, обозначаемого как социальный интеллект (Лунева, 2006).

Отсутствие единого подхода к исследованию особенностей социального интеллекта привело к активному изучению его структурных компонентов, таких как социальная компетентность, социальное мышление, социальная перцепция и т. д.

Очень условно О. В. Лунева выделила три группы подходов к пониманию содержания социального интеллекта.

I подход объединяет авторов, считающих, что социальный интеллект – это разновидность общего интеллекта.

II подход рассматривает социальный интеллект как самостоятельный вид интеллекта, обеспечивающий адаптацию человека в социуме и направленный на решение жизненных задач. В этом подходе акцент делается на решении задач в сфере социальной жизни, а уровень адаптации свидетельствует о степени успешности решения этих задач.

III подход рассматривает социальный интеллект как интегральную способность общаться с людьми, включающую личностные характеристики и уровень развития самосознания. Важной характеристикой этого подхода является измерение личностных свойств, соотносимых с показателями социальной зрелости (Лунева, 2006).

В отечественной психологии рассмотрение данной проблемы сосредоточено, в основном, на исследовании соотношения общего уровня развития социального интеллекта и отдельных его способностей с личностными или профессиональными особенностями.

Так, например, исследование особенностей социального интеллекта студентов позволило сделать В. Н. Куницыной следующие выводы. Автор доказал, что чем выше уровень социального интеллекта, тем более развиты саморегуляция, уверенность в себе, способность влиять. Чем ниже уровень социального интеллекта, тем больше в нем представлены застенчивость, рефлексивность, агрессивность и т. п., тем более вероятно, по мнению автора, что человек страдает от одиночества, имеет низкое самоуважение, конфликтен, невротизирован, психически и физически истощаем. Таким образом, по мнению В. Н. Куницыной, сильно выраженная рефлексивность не способствует развитию социального интеллекта, а энергетический потенциал оказывается его необходимым условием (Куницына и др., 2001).

Е. И. Пашенко обнаружила отрицательную связь показателей социального интеллекта студентов торгово-экономического профиля с возрастом и курсом, что, с точки зрения автора, свидетельствует о тенденции к понижению уровня социального интеллекта к пятому курсу в связи с узкой специализацией обучения в области «человек–знаковая система». Автор также выявил, что у девушек уровень социального интеллекта значимо выше, чем у юношей. У девушек важную роль, по мнению автора, играют как вербаль-

ные, так и невербальные составляющие социального интеллекта, опирающиеся на два различных канала восприятия и переработки информации: неосознанные (невербальный) канал и рациональный (вербальный) канал. У юношей же основную роль в решении задач социально-поведенческого характера играет рациональный (вербальный) канал восприятия и переработки информации. Автор предполагает, что именно эти различия объясняют более высокие показатели социального интеллекта женщин в сравнении с мужчинами (Пашенко, 2008).

Н. Н. Князева провела исследование особенностей социального интеллекта в юношеском возрасте и пришла к следующим выводам:

- 1 В юношеском возрасте хорошо развита способность ориентироваться в понимании последствий поведения, предвосхищать поступки людей.
- 2 Юноши большее значение придают вербальному общению, нежели школьники, они способны находить соответствующий тон общения с разными собеседниками, в разных ситуациях общения.
- 3 У девушек наблюдается тенденция к росту чувствительности к характеру и оттенкам человеческих взаимоотношений в сравнении со школьницами, что позволяет им правильно понимать и оценивать речевую экспрессию. Все же девушки большее значение придают анализу невербальных проявлений, чувствительны к невербальной экспрессии, что усиливает способность понимать других.
- 4 В юношеском возрасте учащиеся испытывают значительные трудности в межличностном взаимодействии, плохо адаптируются к различным системам взаимодействия (Князева, 2004).

Опираясь на эти и другие исследования, мы можем предположить, что отечественных ученых в большей степени интересуют особенности структурных компонентов социального интеллекта, их взаимосвязь с различными личностными и половозрастными характеристиками. Однако мы предполагаем, что уровень развития социального интеллекта в целом и отдельных его способностей в частности связан не только с перечисленными особенностями, но и с особенностями общества. Проведенные нами в 2002 г. исследования социального интеллекта показали особенности его развития в юношеском возрасте (Белоусова, Вышквыркина, 2005). В 2007 г. нами было проведено повторное исследование социального интеллекта на другой выборке, что позволило нам сопоставить показатели общего уровня развития социального интеллекта и отдельных его способностей у первокурсников разных лет.

Для достижения поставленной цели нами была использована методика исследования социального интеллекта Гилфорда–Саливенна (адаптация Е. С. Михайловой). Данная методика позволяет измерить как общий уровень социального интеллекта, так и частные способности к пониманию поведения. Она включает в себя 4 субтеста: «Истории с завершением»; «Группы экспрессии»; «Вербальная экспрессия»; «Истории с дополнением». Стимульный материал представляет собой набор из четырех тестовых тетрадей. Каждый субтест содержит 12–15 заданий, время проведения ограничено.

Три субтеста основаны на невербальном стимульном материале, и один субтест вербальный («Вербальная экспрессия»). Субтесты диагностируют четыре способности в структуре социального интеллекта: познание классов, систем, преобразований, результатов поведения. Два субтеста имеют в своей факторной структуре также второстепенные веса, касающиеся способности понимать элементы и отношения поведения.

Результаты

У студентов в 2002 уч. году показатель по фактору познания результатов поведения составлял 9,98 балла (при $m = 0,26$, $\sigma = 1,81$). Спустя 6 лет данный показатель у той же возрастной группы упал и на данный момент составляет 7,89 балла (при $m = 0,19$, $\sigma = 1,33$), но оба показателя находятся в диапазоне значений, относящихся к средневывборочной норме.

Для выявления значимых различий мы использовали U-критерий Манна–Уитни. Результаты статистического анализа выявили различия в уровне развития способности предвидеть последствия поведения и дальнейшие поступки людей (различия являются достоверно значимыми). Следовательно, мы можем сказать, что у студентов первокурсников 2002 г. способность к прогнозированию была выше, т. е. студенты точнее предсказывали события, основываясь на понимании чувств, мыслей, намерений участников коммуникации, и более четко выстраивали стратегию собственного поведения для достижения поставленной цели.

Показатель по субтесту «Группы экспрессии», полученный студентами на первом курсе обучения в 2002 г., составлял 7,52 балла (при $m = 0,22$, $\sigma = 1,54$), в то время как у современных первокурсников данный показатель несколько ниже и равен 6,57 балла (при $m = 0,20$, $\sigma = 1,43$). Однако оба показателя находятся в диапазоне значений, относящихся к средневывборочной норме.

Как показывают результаты статистического анализа, различия в уровне развития способности к логическому обобщению значи-

мо выше у студентов первокурсников в 2002 г. Следовательно, мы можем предположить, что пять лет назад юноши обладали более высокоразвитой способностью выделять существенные признаки в невербальных реакциях людей и правильнее оценивали состояние собеседника по его невербальным появлениям.

Результаты, полученные по субтесту «Вербальная экспрессия» в 2002 и 2007 гг. студентов-медиков, в среднем по группе составляют 8,02 балла (при $m = 0,35$, $\sigma = 2,48$) и 7,25 балла (при $m = 0,27$, $\sigma = 1,91$) соответственно. Оба показателя относятся к диапазону средневыборочной нормы, но значимые различия отсутствуют, что подтверждено показателями U-критерия Манна–Уитни.

Следовательно, мы можем предположить, что способность понимать изменения значения сходных вербальных реакций людей в различных ситуациях взаимодействия не изменилась у разных поколений первокурсников. Таким образом, мы можем сказать, что респонденты обладают средней чувствительностью к характеру и оттенкам человеческих взаимоотношений, что помогает им понимать то, что говорят люди в контексте определенной ситуации.

Субтест «Истории с дополнением» представлен следующими показателями: в период обучения на первом курсе в 2002 г. уровень развития познания систем поведения составлял 5,88 балла (при $m = 0,30$, $\sigma = 2,13$). В 2008 г. у первокурсников данный показатель гораздо ниже и составляет 4,52 балла (при $m = 0,23$, $\sigma = 1,60$).

Несмотря на то что оба показателя расположены в диапазоне средневыборочной нормы, проведенный статистический анализ позволил выявить наличие достоверно значимых различий.

Следовательно, мы можем сказать, что пять лет назад у первокурсников был значимо выше развит уровень способностей понимать логику развития ситуации общения, значение поведения людей в этих ситуациях, в сравнении с начальным этапом обучения. Таким образом, у студентов 1 курса в 2002 г. был выше уровень развития способности к анализу неоднозначных ситуаций взаимодействия людей. Бывшие первокурсники более адекватно отражают цели и намерения участников коммуникации, лучше начинают предсказывать последствия их поведения.

Анализ композитной оценки социального интеллекта студентов-медиков в разные периоды обучения на первом курсе выявил следующие результаты. Показатель общего уровня развития социального интеллекта у студентов-медиков в период обучения на первом курсе в 2002 г. составлял 31,28 балла (при $m = 0,68$, $\sigma = 4,78$). Пять лет спустя первокурсники демонстрируют более низкие показатели – 26,32 балла (при $m = 0,54$, $\sigma = 3,84$). Однако, несмотря на незна-

чительные арифметические различия в показателях общего уровня развития социального интеллекта, статистически данные различия достоверно значимы, что подтверждено результатами U-критерия Манна–Уитни.

Следовательно, мы можем сказать, что на данном этапе развития общества студенты в возрасте 17–19 лет обладают более низким уровнем развития социального интеллекта в сравнении с этой же возрастной группой 2002 г. При этом в обоих случаях композитная оценка социального интеллекта студентов-медиков не выходит за рамки средневыборочной нормы. Таким образом, можно сказать, что пять лет назад студенты-медики были более успешны в коммуникативном процессе, они лучше понимали людей и предсказывали их действия в различных ситуациях взаимодействия.

Подобную отрицательную динамику, на наш взгляд, можно объяснить снижением частоты непосредственного межличностного контакта в юношеском возрасте за последние пять лет. К сожалению, межличностное общение молодежи за стенами учебных заведений все больше опосредованно современными цифровыми технологиями, включающими в себя компьютерные игры, интернет-общение, общение посредством телефонной связи и т. п. Уменьшение непосредственного межличностного взаимодействия у первокурсников влечет за собой отсутствие накопленного опыта познания другого человека и, как следствие, резкое снижение общего уровня развития социального интеллекта, вследствие чего наблюдается плохая социальная адаптация.

Литература

- Белоусова А. К., Вышквыркина М. А. Особенности социального интеллекта в юношеском возрасте // Человек: проблемы становления / Под ред. Р. М. Чумичевой, А. К. Белоусовой. Ростов-на-Дону: РГПУ, 2005. С. 75–80.
- Емельянов Ю. Н. Активное социально-психологическое обучение. Л.: Изд-во ЛГУ, 1985.
- Князева Н. Н. Изучение социального интеллекта у школьников и студентов // Юбилейная международная научно-практическая конференция, посвященная 200-летию Д. П. Ознобишина. Самара. 14–15 мая 2004 г. <http://www.ssra.samara.ru>.
- Куницына В. Н., Казаринова Н. В., Погольша В. М. Межличностное общение. СПб.: Питер, 2001.
- Лунова О. В. Социальный интеллект – условие успешной карьеры // Научный журнал Московского гуманитарного университета. 2006. № 1. С. 53–58.
- Михайлова (Алешина) Е. С. Методика исследования социального интеллекта. Руководство по использованию. СПб.: Иматон, 1996.

Пащенко Е. И. Социальный интеллект как проблема трудоустройства // Материалы 4-й Всероссийской научно-практической конференции «Проблемы создания и функционирования центров содействия занятости учащейся молодежи и трудоустройства выпускников учреждений профессионального образования». СПб., 2008.

ФАКТОРЫ РАЗВИТИЯ САМОСОЗНАНИЯ В ПЕРИОД РАННЕЙ ВЗРОСЛОСТИ

Н. С. Залюбовская (Кемерово)

Самосознание характеризуется сложной многоуровневой структурной организацией и включает совокупность представлений личности о себе, обобщенно выражающихся в «концепции «Я», и оценку личностью этих представлений (самооценка). Исследования структурных и функциональных свойств самосознания представлены в большинстве современных самостоятельных направлений психологической науки, однако исследования возрастной изменчивости данного феномена и движущих сил его эволюции продолжают сохранять свою актуальность, особенно в контексте активных социальных изменений и развития информационного общества.

«Я-концепция», представляя собой одну из интегральных характеристик самосознания, включает убеждения личности, оценки и тенденции поведения. Вершиной ее иерархической структуры выступает глобальная «Я-концепция», конкретизирующаяся в совокупности установок личности на себя, которые могут выступать в различных модальностях:

- 1) «реальное Я», представляющее собой установки связанные с тем, как индивид воспринимает свои актуальные способности, роли, свой актуальный статус, т. е. с его представлениями о том, каков он на самом деле;
- 2) «идеальное Я» включает установки, связанные с представлениями индивида о том, каким он хотел бы стать;
- 3) «зеркальное Я» составляют установки, связанные с представлениями индивида о том, как его видят другие (Бернс, 2003).

Спектр факторов, обуславливающих формирование самосознания (его структурной и функциональной сложности) в контексте возрастной эволюции и индивидуального жизненного пути включает все, что делает человека самостоятельным субъектом общественной и личной жизни: от способности к самообслуживанию до начала

трудовой деятельности, делающей его материально независимым. Каждое из этих внешних событий имеет и свою внутреннюю сторону; объективное, внешнее изменение взаимоотношений человека с окружающими, отражаясь в его сознании, изменяет и внутреннее, психическое состояние человека, перестраивает его сознание, его внутреннее отношение и к другим людям, и к самому себе (Рубинштейн, 2003).

Период ранней зрелости представляет собой важнейший этап в становлении самосознания личности. Учебно-профессиональная деятельность и начало трудового пути обуславливают возрастание физических и умственных нагрузок, нравственных и волевых усилий. Рассматриваемый период представляет собой важный этап в совершенствовании умственных способностей (развитие теоретического мышления, умения абстрагировать и делать обобщения и пр.). Происходят качественные изменения в познавательных возможностях: речь идет уже не только о том, сколько и какие задачи решает молодой человек, а о том, как он это делает. Одновременно этот возраст характеризуется стабилизацией психических процессов, и приобретением личностью устойчивого характера.

В период молодости деятельность человека достигает значительно прогресса в общественной, производственной и личных сферах. На период от 22 до 25 лет приходится наибольшее количество заключаемых браков. Семейная жизнь оказывает существенное влияние на общий ход психического развития человека, на его профессиональное становление и реализацию творческих возможностей. Рождение и воспитание детей составляет важнейшую сторону жизни молодой семьи и преобразует самосознание супругов: мужчина превращается в отца, женщина в мать.

Однако формирование зрелости человека как индивида (физическая зрелость) и личности (гражданская зрелость) не совпадают во времени, отражая общий закон гетерохронности психического развития (Б. Г. Ананьев). Самосознание, которое полвека назад приобретало стабильные очертания уже к 17–19 годам, формируется в настоящее время к 23–25 годам. Затянувшийся период учебы может приводить некоторых молодых людей к инфантилизму – поздно вступающая в трудовую жизнь, они долго остаются иждивенцами родителей, склонными к пустому времяпрепровождению.

К концу периода ранней зрелости личность вступает в возрастной кризис, характеризующий некий перелом в развитии, связанный с тем, что представления о жизни, сложившиеся между двадцатью и тридцатью годами, не удовлетворяют его. Анализируя пройденный этап, свои достижения и провалы, человек обнаруживает, что при уже

сложившейся и внешне благополучной жизни личность его несовершенна, что много времени и сил потрачено впустую, что мало сделано в сравнении с тем, что могло бы быть достигнуто. Иными словами, происходит переоценка ценностей и критический пересмотр своего «Я». Достигнув самореализации в период ранней взрослости, человек впервые осознает, что, в сущности, стоит перед задачей поиска, самоопределения в новых областях жизни, с учетом реальных возможностей.

Литература

- Бернс Р.* Что такое Я-концепция // Психология самосознания. Хрестоматия. Самара: Издательский дом «БАХРАМ – М», 2003. С. 333–393.
- Большой психологический словарь / Сост. и ред. Б. Г. Мещеряков, В. П. Зинченко. СПб.: Прайм–ЕВРОЗНАК, 2007.
- Гомезо М. В., Герасимова В. С., Горелова Г. Г., Орлова Л. М.* Возрастная психология: личность от молодости до старости: Учебное пособие / М. В. Гомезо, В. С. Герасимова, Г. Г. Горелова, Л. М. Орлова. М.: Педагогическое общество России, Издательский Дом «Ноосфера», 1999.
- Рубинштейн С. Л.* Основы общей психологии. СПб.: Питер, 2003.
- Слободчиков В. И., Исаев Е. И.* Основы психологической антропологии. Психология развития человека: Развитие субъективной реальности в онтогенезе: Учебное пособие для вузов. М.: Школьная пресса, 2000.

ВОЗРАСТНЫЕ ОСОБЕННОСТИ ДЕТСКОГО РЕЧЕВОГО ОБЩЕНИЯ: ВЗАИМООТНОШЕНИЯ СОБЕСЕДНИКОВ В ДИАЛОГЕ

И. А. Зачесова, Е. В. Калинкина (Москва)

Всякая речь говорит о чем-то, т. е. имеет какой-то предмет. Вместе с тем речь всегда обращена к кому-то – к реальному или возможному собеседнику или слушателю, и всегда выражает что-то – то или иное отношение говорящего к тому, о чем он говорит, и к тем, к кому он реально или мысленно обращается. Но живая речь обычно выражает неизмеримо больше, чем она собственно обозначает. В естественном разговоре собеседники, обсуждая различные проблемы, выражая свою точку зрения, соотнося ее с мнением партнеров, вступают в определенные отношения, и эти отношения становятся одним из факторов, определяющих ход разговора, и выступают в роли движущей силы его развития. Складывающиеся в разговоре отно-

* Работа выполнена при финансовой поддержке РГНФ, проект №08-06-00254а.

шения тесно связаны с интенциональной основой взаимодействия и находят характерное интенциональное проявление в дискурсе (Зачесова, 2007).

Характеризуя детскую речь, С. Л. Рубинштейн отмечал, что ребенок нормально овладевает речью – научается говорить, *пользуясь* речью в процессе общения, а *не изучая* ее в процессе учения. Его речь – это разговорная речь; она служит ему для общения с людьми, которые его окружают, близки с ним, живут его интересами, понимают его с полуслова. Сознание ребенка является сначала осознанием ближайшей чувственной действительности, прежде всего той частной ситуации, в которой он находится. Речь его рождается из этой ситуации и сначала по своему содержанию целиком связана с ней. Вместе с тем по своей функции речь является прямым обращением к находящемуся в той же ситуации собеседнику – для выражения просьбы, желания, вопроса и т. д. (Рубинштейн, 2000). Именно при непосредственном общении складываются отношения ребенка с окружающими, в общении они проявляются и на общение в свою очередь влияют. Поэтому вопрос о взаимоотношениях партнеров приобретает особое значение в исследованиях онтогенеза речевого общения.

Взаимоотношения со сверстниками, которые начинают складываться в 2,5–3 года, развиваются медленно, имеют своеобразный характер и субъективное отражение. Кроме того, на формирование взаимоотношений детей специфическое влияние оказывают взрослые люди. Важно понять, как и в каких формах реализуются взаимоотношения детей в диалогах, каковы интенциональные проявления формирующихся отношений, как они соотносятся с интенциональной организацией детского дискурса в целом. Исследование этих вопросов позволит приблизиться к пониманию роли взаимоотношений с окружающими в процессе социализации детской речи.

Настоящее исследование направлено на изучение реализующихся в детском диалоге взаимоотношений доминирования/подчинения и связанных с ними особенностей организации разговора. Выяснялось, как отношения доминирования/подчинения проявляются в интенциональном подтексте диалога, в каких интенциональных паттернах проявляются доминантная и подчиненная линии поведения, какие особенности интенциональной организации и взаимоотношений собеседников проявляются в разных возрастных группах.

Для изучения этих вопросов было проанализировано 130 аутентичных детских диалогов, записанных в детском саду и на детской площадке. В исследовании приняли участие 59 детей в возрасте 3–7 лет. Для выявления отношений доминирования/подчинения,

реализованных в аутентичных диалогах, использовались методика Миллера – Роджерс (Rogers-Millar, Millar, 1979; Rogers, Millar, Baevals, 1985) и интент-анализ, дающий возможность квалифицировать связанные с доминированием/подчинением интенции собеседников (Павлова, 2003). На основе сопоставления интенциональных характеристик парных реплик и анализа согласования выражаемых в них интенций определялся характер взаимоотношений по типу доминирование/подчинение в каждом конкретном диалоге. Доминирующая позиция (условно обозначается ↑) обычно сопряжена с побуждением выполнить (обсудить) что-либо, отстаиванием собственных позиций, стремлением привлечь внимание собеседника, упреками или советами партнеру. Подчиненная позиция (условно обозначается ↓) соотносится с принятием предлагаемой темы обсуждения, согласием с мнением партнера, его указаниями, обещанием выполнить что-либо, выражением благодарности и сочувствия, извинением или оправданием в ответ на выражение недовольства. За нейтральную реакцию (условно обозначается ®) принимались варианты ухода от линии доминирования/подчинения (смена темы разговора, нерелевантные ответные реплики, уточняющие вопросы, шутки и т. п.).

Результаты исследования

Результаты анализа детских диалогов позволили выявить достаточно сложную интенциональную организацию разговоров детей разных возрастов. Обнаруженные интенциональные структуры при всем их разнообразии в конечном итоге обеспечивают, как и в разговорах взрослых, два основных плана взаимодействия собеседников – проблемный и отношенческий (Зачесова, 2002, 2003, 2005). Реализуется общая направленность на решение неких проблем, и в то же время направленность на поддержание отношений с собеседником. Своеобразие интенциональной организации детских диалогов проявляется в особом соотношении интенциональных структур проблемного и отношенческого характера на разных возрастных этапах. Удалось также проследить, как по мере взросления детей изменяется интенциональная организация их разговоров, меняются акценты, появляются новые компоненты, обеспечивающие взаимопонимание и взаимодействие собеседников.

В диалогах младших детей (3–4 года) центральной интенцией является общая нацеленность на игру, которая реализуется в проблемном плане взаимодействия, модифицирует и подчиняет себе другие интенции. В развитии игрового диалога ситуационные интенции соподчинены собственно игровым. В детских диалогах констатация факта, информирование, комментарии также служат организации игр,

тогда как интенции отношенческого плана в организации игрового диалога существенной роли не играют.

С возрастом, к 5–6 годам, усиливается роль интенций отношенческого характера, отмечаются изменения в их качественном составе. Регулярнее проявление направленности на собеседника и текущее взаимодействие усматривается в появлении отношенческих интенций позитивного характера. Обращение с просьбой, выражение благодарности, похвала свидетельствуют о постепенном переходе от стремления настоять на своем к нацеленности на взаимодействие с партнером. Внутри возрастной группы эта тенденция усиливается с возрастом.

В целом полученные на этом этапе исследования данные позволяют говорить об общей тенденции усиления с возрастом детей их направленности на позитивное взаимодействие с партнером, что проявляется в соотношении ориентированных на него позитивных (консолидирующих, неконфликтных) и негативных (эгоцентрических, конфликтных) интенций.

Соотнесение данных анализа интенциональной направленности парных реплик и их квалификации по типу доминирования/подчинения позволило выделить интенциональные паттерны, в которых реализуются складывающиеся в диалоге отношения собеседников.

Сопряженные реплики могут быть согласованы по типу комплементарного подчинения ($\uparrow\downarrow$). В этом случае в паре реплик первая (иницирующая) выражает стремление воздействовать на партнера (доминирующая позиция). Ответная реплика (подчиненная) выражает согласие с партнером, его предложениями и указаниями, обещание выполнить что-то и пр.

При симметричном доминировании ($\uparrow\uparrow$) в парных репликах проявляется противостояние партнеров. В случае жесткого следования своим интересам стремление противостоять давлению со стороны партнера проявляется в настаивании на своем, возражении, выражении недовольства, упреках в адрес собеседника, отказе следовать его указаниям.

Уход от линии доминирования ($\uparrow\rightarrow$) происходит при отсутствии у одного из партнеров интереса к предложенной теме или при нежелании дать прямой ответ в силу самых разных причин. В этом случае ответом на инициирующую реплику (указание, вопрос, предложение и пр.) служат нейтральные высказывания (отшучивание, уточняющие вопросы и пр.).

Для комплементарного доминирования ($\downarrow\uparrow$) характерна более слабая, зависимая позиция партнера в инициирующей реплике. Сопряженная реплика в этом случае выражает более сильную позицию.

Например, когда один из партнеров, чувствуя себя виноватым, пытается оправдаться или извиниться, а другой, не принимая извинений, продолжает упрекать собеседника или, оставляя извинение без ответа, меняет тему разговора.

Симметрия подчинения (↓↓) – вариант, когда слабая позиция партнера принимается собеседником и в ответной реплике он не пытается взять инициативу в свои руки, а говорит то, что от него ожидают или проявляет безучастность.

В семейных диалогах между взрослыми собеседниками нами были выделены и другие варианты согласования парных реплик в плане выражения отношений доминирования/подчинения (Зачесова, 2007). Однако в детских диалогах были обнаружены лишь пять описанных выше паттернов.

На следующем этапе исследования выяснялось, различаются ли группы детей разного возраста по уровню доминирования в диалогах со сверстниками.

В результате сравнительного анализа уровня доминирования собеседников в разных возрастных группах были выявлены значимые различия между группами детей 6–7 и 5–6 лет, 6–7 и 4–5 лет и 5–6 и 3–4 лет (критерий Манна – Уитни, достоверность вывода 0,05). Иными словами, дети 6–7 лет занимают лидирующую позицию в доминировании по отношению к 4–5- и 5–6-летним детям и уступают 3–4-летним. Первый пик в стремлении доминировать в диалоге приходится на 3–4 года, далее следует латентный период с 4 до 6 лет, и второй пик приходится на 6–7 лет.

Обсуждение результатов

Сравнительный анализ детских диалогов выявил возрастные изменения в интенциональной организации разговоров детей и реализуемых в диалогах отношениях.

Как показывает анализ, разговоры детей 3–4-х лет отличаются лабильностью и непредсказуемостью в своем развитии. Им присущи сложное переплетение тем и разговорных жанров: игровые фрагменты перемежаются с короткими, несвязанными с игрой рассказами, отдельными ситуативными высказываниями и пр. Основной движущей силой детских диалогов в этом возрасте служит нацеленность участников на игру, в которой каждый пытается установить свои правила. В диалогах детей этого возраста нет четкого разделения ролей, отсутствует единая игровая линия, обычно диалог строится по типу монолога. Отношения, реализующиеся в таких диалогах, строятся по типу симметричного доминирования (↑↑) и ухода от линии доминирования (↑→). В первом случае оба

собеседника стремятся доминировать, не принимая во внимание реплики партнера, во втором – иницирующая реплика может просто игнорироваться.

Типичный диалог 3–4-летних детей выглядит следующим образом:

Д.: В дом побежали / спрятались //

А.: Барабанчик надо //

Д.: Спрятались //

А.: Гулять побежали //

Д.: Мы идем домой //

В целом можно полагать, что подобная интенциональная организация, характерный тип взаимоотношений партнеров, как и факт лидирования в доминировании в сравнении со старшим возрастом, являются проявлением в речи, с одной стороны, эгоцентризма (Пиаже, 1932), с другой – кризиса трех лет (Выготский, 1982).

Преодолев кризис трехлетнего возраста, характеризующийся проявлением негативизма, упрямства, строптивостью и своеволием, дети переходят к новому типу взаимоотношений с окружающими. Постепенно развиваясь и обогащаясь, общение со сверстниками превращается в истинно социальное взаимодействие, которое приводит к созданию маленьких детских сообществ с собственными законами и правилами жизни.

Латентный период у детей 4–5 лет характеризуется накоплением опыта взаимодействия, приобретаемого детьми по мере взросления. Поведение детей становится более социально адаптированным, расширяется круг интересов, изменяется тематическая направленность разговоров. В этом возрасте дети по-прежнему ориентированы на совместную игру. Однако организация игры приобретает большую сложность, а сама игра более продумана и детализирована. Наблюдается и больший интерес к общению с партнером. Стремление настоять на своем постепенно уступает место нацеленности на продуктивное взаимодействие с собеседником. Эта тенденция усиливается с возрастом. В этом возрасте основным фактором, определяющим взаимодействие детей, становится активность партнеров, нацеленная на организацию игры: игровые действия приобретают формы использования инициативы, управления, предложения своих правил одними детьми; подчинения, принятия правил игры у других, сопротивления, противодействия и соперничества у третьих. Проявление разной степени активности детей может, видимо, иметь различные основания. Немаловажны такие моменты, как освоенность ребенка в группе, доброжелательное отношение к нему со стороны сверстников и воспитателей, характер домашней обстановки, привычной для ребенка.

Типичный диалог для этого возраста:

А.: *Поехали на мотоцикле //*

В.: *За машинками //*

А.: *Они в коробке на второй полочке //*

В.: *Кто будет рулить //*

А.: *Давай нашу считалочку / все / садись / тр-тр-трр / все приехали //*

В.: *Они больше нам не нужны //*

А.: *Совсем / тогда поехали назад //*

С ростом активности детей, стремлением к продуктивному взаимодействию наблюдаются изменения и в их отношениях собеседников, проявляющихся в диалогах. В этом возрасте отмечается большее разнообразие интенциональных паттернов, характеризующих эти отношения. Симметричное доминирование встречается уже не так часто. Преобладают комплементарное доминирование ($\downarrow\uparrow$) и комплементарное подчинение ($\uparrow\downarrow$). Эта тенденция усиливается с возрастом (5–6 лет).

В возрасте 6–7 лет игровые диалоги встречаются реже. Они уступают место более пространным, сложно организованным разговорам, возникающим в разнообразных ситуациях. В этом возрасте складывается полноценный партнерский диалог между детьми, близкий по своей интенциональной организации к диалогу взрослых.

Диалоги 6–7-летних детей характеризуются усилением роли интенций отношенческого характера, отмечаются изменения в их качественном составе. Растущая направленность на общение, на собеседника и текущее взаимодействие в совокупности с усвоенными нормами речевого поведения проявляется в увеличении числа обращенных к партнеру отношенческих интенций позитивного характера. Обращение с просьбой, выражение благодарности, похвала свидетельствуют о постепенном переходе от стремления настоять на своем к нацеленности на взаимодействие с партнером, на налаживание отношений с ним.

В этом возрасте в ходе общения дети, как правило, в равной мере доминируют и подчиняются. В проанализированных диалогах представлены все пять выделенных нами интенциональных паттернов взаимоотношений собеседников. При этом симметричное подчинение, характеризующееся слабой, зависимой позицией партнера в иницирующей реплике, впервые появляется в диалогах детей 6–7 лет и выражено в меньшей мере. Регуляция взаимоотношений в этом возрасте приобретает достаточно сложный опосредованный характер, проявляющийся в характерном интенциональном подтексте.

Так, уместная шутка или выражение сочувствия служат для собеседника «маркером» расположенности, сглаживают конфликты и дают разговору положительную эмоциональную окраску.

Типичный диалог в этом возрасте:

Д.: *Это уже будет пятый подарок / нет/ пять подарков я тебе не могу //*

В.: *А то Дим / не на то день рождения //*

Д.: *На какое //*

В.: *На то / ну когда мне семь лет будет //*

Д.: *А ты еще этим будешь увлекаться что ли //*

В.: *Да/в десять лет ты еще будешь играть тоже //*

Д.: *А / ну ладно / я тебе в семь лет подарю вот это //*

Наиболее существенной характеристикой взаимоотношений сверстников в этом возрасте является их принципиальное равноправие. Практика общения ведет к развитию у детей способности строить равноправное сотрудничество с партнером в ходе разговора. Удовольствие от совместного времяпровождения, совместных занятий, сильное желание их продолжать – все это помогает детям не только преодолевать трудности, связанные с разницей мнений, желаний, намерений, но и стимулирует их активность в общении. Именно с ростом активности мы связываем второй пик доминирования, отмеченный в диалогах 6–7-летних детей.

В целом проведенное исследование интенциональной организации детских диалогов и реализующихся в них отношений собеседников выявило особенности интенциональной организации диалогов детей разного возраста и интенциональные паттерны, характеризующие отношения партнеров в разговоре. Можно полагать, что дальнейшее развитие работы в означенном направлении позволит сформировать представление об интенциональном пространстве детского дискурса, о роли отношений собеседников в его формировании и развитии, проследить, как с возрастом под влиянием ситуационных и коммуникативных факторов изменяется это пространство, как происходит социализация детской речи.

Литература

- Выготский Л. С.* Мышление и речь // Собр. соч. М.: Педагогика, 1982. Т. 2.
- Зачесова И. А.* Интенциональные особенности речи в непринужденном общении // Психологические исследования дискурса / Отв. ред. Н. Д. Павлова. М: ПЕРСЭ, 2002. С. 141–149.
- Зачесова И. А.* Возрастные особенности детского речевого общения // Коммуникативные исследования / Науч. ред. И. А. Стернин. Воронеж; Ярославль: Изд-во «Истоки», 2003.

- Зачесова И. А. Возрастные особенности ведения разговоров детьми // Проблемы психологии дискурса / Отв. ред. Н. Д. Павлова, И. А. Зачесова. М.: Изд-во ИП РАН, 2005.
- Зачесова И. А. Интенциональная организация семейного бытового дискурса и взаимоотношения собеседников // Языковое сознание: парадигмы исследования / Под ред. Н. В. Уфимцевой, Т. Н. Ушаковой. М., Калуга: ИП Кошелев А. Б., Изд-во «Эйдос», 2007.
- Павлова Н. Д. Интент-анализ дискурса // Коммуникативные исследования / Науч. ред. И. А. Стернин. Воронеж; Ярославль: Изд-во «Истоки», 2003.
- Пиаже Ж. Речь и мышление ребенка. М.; Л.: ОГИЗ, 1932.
- Рубинштейн С. Л. Основы общей психологии. СПб.: Питер, 2000.
- Rogers-Millar L. E., Millar F. E. Domineerings and Dominance: a Transactional View // Human Communication Research. 1979. V. 5. № 3. P. 238–246.
- Rogers L. E., Millar F. E., Baevals J. B. Methods for Analyzing Marital Conflict Discourse: Implications of a Systems Approach // Family Proctss. 1985. V. 24. Iss. 2. P. 175–188.

СПОСОБНОСТЬ К СИМВОЛИЗАЦИИ КАК ПОКАЗАТЕЛЬ РАЗВИТИЯ И ИНТЕГРАЦИИ «Я» ПРИ РАССТРОЙСТВАХ АУТИСТИЧЕСКОГО СПЕКТРА

Д. Г. Климась (Москва)

Начиная с ранних работ С. Л. Рубинштейн высказывал идею единства переживания и знания в структуре сознания, интеллектуального и эмоционального компонентов психических процессов (Рубинштейн, 1957. 1973. 2000). Данный принцип он также положил в основу изучения личности.

В модели эмоциональной регуляции (Бардышевская, Лебединский, 2003) роль интегрирующего звена, отражающего благополучие эмоционально-личностной сферы в целом, выполняет уровень символической регуляции. Переход к использованию символических средств выражения эмоционального опыта означает качественный скачок в психическом развитии ребенка, так как значительно расширяет возможности овладения поведением за счет подключения к аффективным процессам когнитивных функций (память, мышление, воображение). Символическая регуляция эмоционального опыта осуществляется в игре, образах фантазий, рисунках и речи. Понимание и обобщение эмоций повышает устойчивость ребенка к фрустрациям, вносит вклад в регуляцию тревоги и импульсивного поведения. В ходе дальнейшего развития символическая функция

становится основой развития самосознания, социальных отношений (Morton & Frith, 1995), творческой и интеллектуальной деятельности (Кляйн, 1991; Винникотт, 1981 и др.).

Исследования символической активности и ее роли в развитии личности проводились главным образом в рамках психоаналитического подхода. В работах авторов данного направления было показано, что развитие способности к образованию и использованию символов происходит во взаимодействии со значимым окружением ребенка в раннем возрасте, отражает этапы и качественные аспекты становления «Я» в этот период (Klein, 1991; Шпиц, 2001; Винникотт, 2002). Согласно концепции Винникотта, благодаря «поддерживающему окружению» ребенок продвигается от состояния первичной диффузности и полной зависимости к большей дифференцированности, целостности и персонификации. Одновременно он начинает пользоваться иллюзией творчества, создает свой личный окружающий мир, который становится посредником во взаимодействии с реальной действительностью. Нарушения отношений в диаде могут стать причинами расщепления личности на «Истинную» и «Фальшивую», защитную часть. В наиболее тяжелых случаях «Истинное Я» полностью диссимилируется и способность к использованию символов не дебютирует. При нарушениях меньшей выраженности существование «Истинного Я» и его творческие способности прикрываются «самоподдерживающей» системой защит «Фальшивого Я», которые развиваются на основе имитаций, идентификаций и когнитивных функций (Winnicott, 1965).

По мнению ряда авторов, полное сокрытие или замещение реальной личности системой «Фальшивого Я» характерно для шизоидных индивидов (Fairbairn, 1940; Winnicott, 1965; Deutsch, 1995; Лэнг, 1995). Специальных исследований этой проблемы при аутистических расстройствах ранее не проводилось. Однако некоторые типичные защитные способы поведения этих детей рассматривались как признаки «фальшивого» существования в работах Tustin (1981), Bick (1968).

В нашем исследовании детский аутизм рассматривался как следствие ранних нарушений во взаимодействии личности ребенка со значимым окружением (Mahler, 1952; Tustin, 1981; Беттельхейм, 2004). При этом была сделана попытка анализа эмоционально-личностного развития детей с точки зрения динамики соотношения «истинной» и «фальшивой» составляющих. (Доклад основывается на материалах кандидатской диссертации Д. Г. Климаев «Эмоциональная регуляция у детей с расстройствами аутистического спектра в 6–10 лет», научный руководитель – М. К. Бардышевская.) В качестве интегративного

показателя благополучия при этом выступала способность к символизации эмоционального опыта на уровне аффективных образов и в речи, характеризующая развитие «Истинного Я».

Исследование было основано на анализе случаев и проводилось в контексте терапевтической работы на базе ЦПМССДиП г. Москвы, специально созданного для комплексного сопровождения, социализации и обучения детей с аутистическими расстройствами в «щадящих» и в то же время ограничивающих условиях. В исследовании приняло участие 38 детей 6–10 лет с расстройствами аутистического спектра разной степени тяжести (клинические диагнозы: ранний детский аутизм, атипичный аутизм, детская шизофрения, синдром Аспергера, шизоидное расстройство личности). Данные, полученные в процессе индивидуальной терапевтической работы с детьми (16 чел.), были дополнены результатами консультаций с отслеживанием динамики других детей, посещавших центр (22 чел.).

Описание случаев было основано на модели диагностики эмоционально-личностной сферы (Бардышевская, Лебединский, 2003). При этом использовались данные лонгитюдных (от 1,5 до 3 лет) стандартизированных наблюдений за поведением детей в естественных и более структурированных ситуациях, данные анамнеза, динамических наблюдений других специалистов и родителей детей. В случаях, когда это было возможно, мы использовали простейшие проективные методики.

В силу того что критерии дифференциации «Истинного» и «Фальшивого Я» разработаны недостаточно, в рамках исследования были предложены следующие операциональные определения этих понятий:

«**Истинное Я**» – способы регуляции эмоций и поведения, которые развиваются в ходе межличностного взаимодействия, используются спонтанно и поддерживают индивидуацию;

«**Фальшивое Я**» – внешние способы регуляции эмоций и поведения, которые переносятся из фетишистских отношений с окружением и поэтому практически не интериоризируются, используются ригидно и замещают индивидуацию.

Анализ динамики соотношения в развитии «Истинного» и «Фальшивого Я» проводился по показателям в следующих сферах: 1) способы регуляции эмоций и поведения; 2) отношения с предметным миром; 3) отношения «Я – другой».

На основе соотношения данных составляющих в работе было выделено 3 уровня эмоционально-личностного развития детей с аутизмом: 1) «Рудиментарное Я», 2) «Симбиотическое Я», 3) «Автономное Я». По показателям развития «Истинного Я» они соотносились с последовательными этапами нормального онтогенеза (таблица 1).

Таблица 1

Уровни эмоционально-личностного развития детей

Группы детей с аутистическими расстройствами 6–10 лет	Клинический диагноз	Кол-во (чел.)	Уровень эмоционально-личностного развития	Этап Н онтогенеза
1) Дети с психотическими нарушениями тяжелой степени выраженности	РДА, атипичный аутизм с УО, РДШ, регрессивная форма	15	«Рудиментарное Я»	0–5 мес.
2) Дети с психотическими нарушениями средней выраженности	РДА, атипичный аутизм, РДШ, вялотекущая форма	16	«Симбиотическое Я»	6–17 мес.
3) Дети с пограничными нарушениями	Синдром Аспергера, шизоидное расстройство личности	7	«Автономное Я»	18–36 мес.

Для каждой из групп были выделены эмоционально-личностные нарушения различной тяжести, обуславливавшие фиксации в развитии «Истинного Я», а также способы компенсации «Фальшивого Я», которые преимущественно и обеспечивали поверхностную адаптацию детей к условиям социализации в школе.

В разных вариантах соотношения в развитии «Истинного» и «Фальшивого Я», на каждом из условно выделенных уровней, возможности использования символических способов регуляции эмоциональных состояний различались. В относительно благоприятных, «гармоничных» вариантах развития («Автономный» уровень) дети могли свободно выражать значимый эмоциональный опыт на уровне аффективных образов и в речи. Преобладание в развитии «Фальшивого Я» сочеталось с отсутствием способности к символизации на уровне образов («Рудиментарный» уровень) либо выраженным искажением в развитии символических функций («Симбиотический» уровень).

В общем случае динамика соотношения «Истинной» и «Фальшивой» составляющих на символическом уровне выражалась в: 1) восстановлении/ появлении попыток символизации собственного опыта и их прогрессивном развитии (усиление «Истинного Я», ослабление защит «Фальшивого Я») либо, напротив, в регрессах к досимволическим способам эмоциональной регуляции или усилении защит, препятствующих интеграции актуального опыта на символическом уровне (например, уходы в фантазии всемогущества, проекции, замещение самовыражения ожидаемыми проявлениями, выхолащивание интеллектуализациями и т. п.); 2) качественных изменениях симво-

лической активности (увеличении эмоциональной насыщенности, появлении спонтанной динамики образов, самопроизвольных высказываний, соответствующих личному опыту и актуальному состоянию, в противоположность стереотипным, статичным, выхолощенным, заимствованным образам и высказываниям).

Остановимся подробнее на специфических отличиях каждой из групп.

1. На уровне «Рудиментарное Я» искажения в эмоционально-личностном развитии были связаны с нарушением регуляции любых аффективных нагрузок в рамках контакта. В результате они не достигали в своем развитии ощущения психосоматической целостности, отдельной от внешнего окружения и могли идентифицировать себя лишь с отдельными физическими проявлениями. Дети также слабо, на основе частных признаков различали «Других», обращались с ними как с предметами, избегая непосредственного контакта. Сохранялись трудности различения «живое – неживое». Вследствие этих нарушений символическая активность детей данной группы отличалась крайней бедностью и неустойчивостью. Аффективный опыт оставался на уровне разрозненных сенсорных фрагментов, не интегрированных в единый образ. Как правило, они не проявляли интереса к целостным предметам и игрушкам, за исключением отдельных сенсорных качеств, рисовали отдельные штрихи и каракули, спонтанно выражали свое состояние с помощью вокализаций либо были полностью мутны. В целом их поведение изначально производило впечатление полной разобщенности, хаотичности, бессмысленности и отсутствия какого-либо коммуникативного значения. Спонтанные проявления активности, как правило, замещались навязчивым воспроизведением сенсорных впечатлений, физическим «прилипанием» к окружающим, что, по-видимому, временно обеспечивало состояние стабильности и целостности. Социальное «функционирование» детей сводилось в основном к реакциям на требования в виде эхопраксий и эхолалий, внешне выученных стереотипов и речевых штампов, воспроизводимых в крайне ригидной и вынужденной манере. Данные способы поведения представляли, скорее, вариант избегания и заглушения «подлинной» коммуникации с окружающим, поэтому рассматривались преимущественно как проявления «Фальшивого Я», которое на данном уровне замещало настоящее.

В ходе терапевтической работы в ряде случаев наблюдались следующие положительные изменения. Дети начинали выделять среди взрослых значимое доверительное лицо, появлялись элементарные самостоятельные способы привлечения внимания, коммуникации с окружающими и самоорганизации. Интенсивность аутостимуляций

снижалась, вместе с тем в поведении детей появлялись стремление к упорядочиванию и ритм (в изображениях, вокализациях – пении). Они, как правило, начинали проявлять интерес к своим изображениям, функциям тела, освоению окружающего, в том числе играм и рисованию. От манипуляций с игрушками и изобразительными средствами переходили к изучению возможностей их использования, созданию более оформленных, «ритмизированных» изображений. В некоторых случаях начинали спонтанно обозначать свои желания и приятные аспекты опыта с помощью отдельных слов и жестов. Данные проявления производили впечатления большей спонтанности, «цельности», направленности, в целом отражали становление первичной организации «Я», являющейся основой взаимодействия с объектами и развития символических функций (Bick, 1968).

2. На уровне «Симбиотическое Я» искажения в развитии являлись следствием нарушений регуляции агрессии и страхов посредством коммуникации. Образ «Я» оставался фрагментарным, смещенным с образом «Другого», неустойчивым. Дети устанавливали зависимые отношения с тенденцией к использованию чужих физических и психических возможностей. Их социализация осуществлялась, главным образом, за счет механического заучивания формальных сведений и ригидных, поверхностных идентификаций с поведением значимых лиц, персонажей и навязываемыми ближайшим окружением ролями, которые оставались внутренне не освоенными и слабо связанными с «Истинным Я». В поведении преобладали жесткие стереотипы, используемые для защиты от дезинтеграции и страхов отделения. Образы игр и фантазии отличались также крайней ригидностью, механистичностью, эмоциональной бессодержательностью и в основном представляли попытки ухода от внутренней и внешней реальности или ее заглушения иллюзией единства с объектом. В связи с этим данные проявления не могли быть отнесены к «переходным» феноменам (в терминах Винникотта), а рассматривались преимущественно как признаки «фальшивого» существования (Winnicott, 1992). В речи использовались в основном безличные, выученные штампы и цитаты, которые часто явно диссонировали с невербальными проявлениями и представляли варианты сопротивления коммуникации, ухода от выражения собственных мыслей и чувств, отдельной от другого позиции.

В ходе терапевтической работы, по мере развития привязанности и создания условий для непосредственного выражения тревоги и страхов, дети становились более открытыми в общении с социальным окружением, появлялась возможность более свободного выражения

эмоциональных состояний в образах игр и фантазий. При этом наблюдалось ослабление защитных стереотипов. Наиболее переломные моменты в динамике были связаны с появлением активных попыток сопротивления требованиям окружающих, свидетельствующих об усилении «Истинного Я», увеличении автономии. Возрастание дистанции в отношениях сопровождалось активным развитием вербальной символизации. После длительного периода избегания использования речи или воспроизведения заученных штампов дети начинали говорить «от себя», напрямую выражать желания, отказы, спонтанно обращаться к окружающим, обозначать эмоциональное отношение к происходящему.

3. На «Автономном» уровне искажения в развитии были связаны с дефицитом самостоятельной регуляции состояний фрустрации, вследствие трудностей внутренней идентификации со значимыми близкими. Образы «Я» и «Других» в этом случае более дифференцированы, но сохранялись тенденции к смешению и недостаточная интеграция. Дети относительно устойчиво сохраняли индивидуальную, естественную манеру поведения, спонтанно инициировали непосредственный контакт, выражали собственный опыт посредством аффективных образов и в речи. Наряду с этим, в стрессовые периоды развития, связанные с завышенными требованиями и фрустрациями в значимых сферах, наблюдались временные уходы во внешние идентификации. Поверхностное воспроизведение «взрослых» моделей поведения сочеталось с отрицанием и обесцениванием болезненных переживаний посредством фантазий всемогущества, выхолащенных интеллектуализаций. Тем не менее, в оптимальных, принимающих условиях контакта связь внешне освоенных установок и внутренней реальности могла быть восстановлена. Защитные установки, присущие «Фальшивому Я», здесь использовались более избирательно, что обеспечивало качественно иной, по сравнению с предыдущими группами, характер социальной адаптации.

Таким образом, в рассмотренных случаях развитие способности к интеграции эмоционального опыта на символическом уровне являлось важнейшим показателем внутриличностных изменений и благополучия в отношениях с социальным окружением.

В заключение следует отметить, что проблема согласованности в развитии «Истинного» и «Фальшивого Я» имеет более широкое распространение, нежели аутистические расстройства, а обнаружение несоответствия данных установок имеет принципиальное значение в терапевтической практике (Winnicott, 1965). Способность к символизации является основой и одновременно показателем развития

межличностного взаимодействия, поддерживающего «истинную» индивидуацию в процессе терапевтической работы. Качественная оценка символической активности также может играть важную роль в диагностике и определении прогноза более широкого спектра диссоциативных расстройств.

Литература

- Бардышевская М. К., Лебединский В. В.* Диагностика эмоциональных нарушений у детей. М.: УМК «Психология», 2003.
- Беттельхейм Б.* Пустая крепость. Детский аутизм и рождение Я. М.: Академический Проект, 2004.
- Винникотт Д.* Игра и реальность. М.: Институт Общегуманитарных исследований, 2002.
- Кестемберг Э.* Фетишистское отношение к объекту (некоторые замечания) // Французская психоаналитическая школа / Под ред. А. Жибо, А. В. Россохина. СПб.: Питер, 2005. С. 527–544.
- Кляйн М.* О развитии психической деятельности // Творчество Мелани Кляйн. СПб.: Изд. Дом «Бизнес-пресса», 2001. С. 60–72.
- Лэнг Р.* Расколотое «Я». СПб.: Белый Кролик, 1995.
- Рубинштейн С. Л.* Основы общей психологии. СПб.: Питер, 2000.
- Фонаги П.* Точки соприкосновения и расхождения между психоанализом и теорией привязанности // Журнал практической психологии и психоанализа. № 1. 2002.
- Фрейд А.* Теория и практика детского психоанализа. М.: ООО Апрель Пресс, ЗАО Изд-во ЭКСМО-Пресс, 1999.
- Шниц Р. А.* Психоанализ раннего детского возраста. М.: ПЕР СЭ, 2001.
- Bick E.* The experience of skin early object relations // Int. J. of Psycho-Anal. № 49. 1968. P. 484–486.
- Deutsch H.* Some forms of emotional disturbance and their relationship to Schizophrenia // Neuroses and character types. Clinical Psychoanalytic Studies. N. Y.: Int. univ. press, 1995.
- Fairbairn W. R. D.* Schizoid factors in the personality // Psychoanalytic studies of the personality. London: Routledge & Kegan Paul, 1940. P. 3–27.
- Klien M.* The importance of symbol formation in the development of the ego // Love, guilt and reparation and other works 1921–1945. London, 1991. P. 219–232.
- Mahler M.* On child psychosis and schizophrenia. // The psychoanalytic study of the child. NY. Int. universities press., 1952. V. VII. P. 286–303.
- Tustin F.* Autistic states in children. London: Routledge & Kegan Paul, 1981.
- Winnicott D. W.* The maturational processes and the facilitating environment: studies in the theory of emotional development. N. Y.: Int. Univ. Press, 1965.
- Winnicott D. W.* Manic defense // Through pediatrics to psycho-analysis. Collected Papers. London: Karnac Books, 1992.

ПОСЛЕДСТВИЯ МАНИПУЛЯТИВНОГО ОБЩЕНИЯ: ОТНОШЕНИЕ К ДРУГИМ И К СЕБЕ У ДЕТЕЙ ПОДРОСТКОВОГО ВОЗРАСТА

О. В. Козачек (Волгоград)

Распространение психологического манипулирования в различных сферах общественной жизни делают тему «овеществления» человека актуальным предметом изучения. Проекция взрослых отношений наблюдается во взаимодействии детей подросткового возраста. Подростковый период, с его критическим протеканием, ориентацией на групповое взаимодействие, формирующимся чувством взрослости и самосознанием, все чаще упоминается в работах зарубежных (Э. Берн, Д. С. Уилсон, М. Смит, Э. Шостром) и отечественных (Е. Л. Доценко, В. В. Знаков, А. В. Романов, И. Л. Финько) исследователей как возраст повышенной сензитивности к манипуляции.

Манипуляцией принято называть психологическое воздействие на человека, осуществляемое скрыто и ловко. Манипуляция используется для достижения односторонней выгоды и всегда носит субъект-объектный характер. Манипулятор похож на фокусника, кукловода, который управляет марионетками. Он осуществляет «действия, направленные на «прибирание к рукам» другого человека, помыкание им, производимые настолько искусно, что у того создается впечатление, будто он самостоятельно управляет своим поведением» (Доценко, 2003, с. 53).

Подростки активно вовлечены в процесс манипулятивного общения. У них владение многочисленными приемами управления окружающими людьми сочетается с малой информированностью об альтернативных формах поведения (Е. Л. Доценко), недостаточной сформированностью умения противостоять манипулятивным воздействиям сверстников и взрослых (С. В. Кривцова, И. Л. Финько), а также существенными изменениями, происходящими во всех сферах самосознания подростка.

Важным для определения направлений и содержания психологической помощи подросткам, пережившими опыт психологического насилия и опыт манипулирования окружающими людьми, становится раскрытие изменений, происходящих с центральным в рассматриваемый период компонентом самосознания – отношением подростка к себе. Поэтому целью нашего исследования стало изучение связи манипулятивной установки и самоотношения детей подросткового возраста.

Под термином «манипулятивная установка», вслед за А. В. Бедненко, мы понимаем выраженную в определенной степени готовность субъекта относиться к другому человеку как к средству достижения своей цели, искусно побуждать его к переживанию определенных

состояний, принятию решений, совершению действий, не совпадающих с его собственными намерениями. Теоретический анализ работ Т. В. Драгуновой, О. А. Карабановой, К. Н. Поливановой, М. Смита, Д. С. Уилсона, Д. И. Фельдштейна, И. Л. Финько, Э. Шостром и др. позволил выделить факторы, обуславливающие возникновение и развитие манипулятивной установки и манипулятивного поведения в подростковом возрасте:

- готовность манипулировать другим человеком, сформированная на ранних этапах онтогенеза, а в подростковом возрасте проявляющая себя особенно ярко;
- необходимость решения задач подросткового возраста в манипулятивном обществе;
- реакция протеста подростка против попираания его прав и свобод и, как следствие, манипулятивные проявления;
- формирование коммуникативной компетентности подростка, поиск «пределов допустимого» в общении со сверстниками и взрослыми и, как результат, «манипулятивные эксперименты» и др.

Как показывают результаты исследования зарубежных (С. Андерсен, Ф. Зимбардо, Дж. К. Росс, У. В. Чамберс и др.) и отечественных авторов (Е. Н. Волков, А. В. Романов, Е. Т. Соколова, Е. П. Чечельницкая и др.), особенности самосознания человека представляют собой один из факторов, вынуждающих человека вставать в позицию инициатора манипулятивного нападения и делающих его уязвимым адресатом внешних интервенций. В свою очередь, возникающие изменения, сопровождающие манипулятивный процесс, связаны с различными аспектами самосознания, и преимущественно отношения к себе.

Рассмотрение особенностей самосознания детей подросткового возраста, раскрытых в работах Л. И. Божович, Н. И. Гуткиной, И. В. Дубровиной, И. С. Кона, А. М. Прихожан, Д. И. Фельдштейна и др., показало, что самой уязвимой стороной самосознания подростка в ситуации психологического манипулирования является эмоционально-ценностная сторона. Наиболее тесно с особенностями манипулятивной установки связано самоотношение подростка, а не самооценка им отдельных качеств и сторон собственной личности.

Существенные изменения в самоотношении в контексте манипулятивных взаимоотношений можно наблюдать к концу подросткового возраста, когда происходит смена оснований самооценивания и наблюдается переход к целостному представлению и отношению к себе. Анализ работ, посвященных структуре и содержанию самоотношения человека (А. В. Захарова, И. С. Кон, Е. Т. Соколова, С. Р. Пантилеев,

В. В. Столин, И. И. Чеснокова и др.), позволил выбрать в качестве теоретического основания подход к самоотношению, предложенный С. Р. Пантилеевым.

В качестве основной *гипотезы нашего исследования* сформулировано предположение о том, что существует взаимосвязь между манипулятивной установкой, ее реализацией в поведении и структурно-содержательными характеристиками самоотношения детей подросткового возраста.

Для опытной проверки гипотезы мы использовали *эмпирические методы* – технику репертуарного интервью, семантический дифференциал, групповую оценку личности (ГОЛ), методику исследования макиавеллизма личности в адаптации В. В. Знакова (Знаков, 2001), методику исследования самоотношения (МИС) С. Р. Пантилеева (Пантилеев, 1991). Для обработки полученных результатов был использован контент-анализ, корреляционный, дисперсионный, дискриминантный и кластерный анализ данных. В исследовании приняли участие 175 подростков 14–15 лет, учащиеся 9-х классов.

Для изучения степени выраженности *манипулятивной установки* применялась методика исследования макиавеллизма личности – версия Мак-шкалы, переведенная с английского и адаптированная В. В. Знаковым и др. По аналогии нами было проведено повторное нормирование и определены нормы для подростков 14–15 лет, на основании которых выделены три группы испытуемых с высокой, средней и низкой степенью выраженности манипулятивной установки.

Анализ особенностей *реализации подростками манипулятивной установки в поведении* осуществлялся посредством изучения оценок, которые давали им сверстники. Определялась степень выраженности у подростков качеств, свойственных участникам манипулятивного взаимодействия: «манипулятору» – человеку, который манипулирует другими людьми в общении («М»); «жертве манипуляции» – человеку, которым манипулируют другие люди в общении («Ж»); «актуализатору» – противоположности манипулятора и жертвы манипуляции – человеку, который не манипулирует другими людьми сам и не позволяет манипулировать собой в общении («А»). Выбор именно этих персонажей был обусловлен их ведущей ролью в процессе манипулятивного взаимодействия.

Стратегия исследования особенностей *реализации манипулятивной установки в поведении* включала в себя: во-первых, изучение словаря подростков при помощи техники репертуарного интервью; во-вторых, определение представлений подростков о качествах «М», «Ж», «А» посредством метода семантического дифференциала; в-третьих, выявление подростков, которые, по мнению сверстников,

обладают характеристиками «манипулятора», «жертвы манипуляции» или «актуализатора» при помощи методики групповой оценки личности (ГОЛ).

Применение дисперсионного анализа показало отсутствие прямой зависимости *между манипулятивной установкой и ее реализацией в поведении* подростков 14–15 лет. В подростковом возрасте высокая, средняя или низкая выраженность у субъекта готовности манипулировать другими людьми реально может проявлять себя как в манипулятивном, так и в жертвенном, и в актуализационном поведении. Интересны возможные сочетания манипулятивной установки и поведения, полученные в нашем исследовании (таблица 1). Высокая степень выраженности манипулятивной установки в реальности может проявлять себя не только в виде манипулятивного, но и в виде жертвенного поведения.

Вероятно, в данном случае речь идет об описанных у Э. Шостром, Ф. Перлза примерах активного (использование в качестве средства манипулирования собственной активности, силы и слабостей других) и пассивного манипулирования (использование в качестве средства собственной слабости, беспомощности). Второе, по мнению данных авторов, оказывается нередко более эффективным, чем первое, а теперь, по нашим данным, и более частым. Также встречаются испытуемые – «актуализаторы», которые, обладая выраженной готовностью манипулировать другими, не реализуют ее в поведении, по мнению сверстников.

Таблица 1

Соотношение степени выраженности манипулятивной установки и особенностей ее реализации в поведении 14–15-летних подростков, %)

		Степень выраженности манипулятивной установки			Всего	
		высокая	средняя	низкая	абс.	%
Особенности реализации манипулятивной установки в поведении	Манипулятор	2	3	1	6	7
	Жертва	7	8	7	22	27
	Актуализатор	11	30	12	53	66
Всего	абс.	20	41	20	81	100
	%	25	50	25	100	

С другой стороны, иногда субъекту, при наличии слабо выраженных манипулятивных намерений, окружающие приписывают черты типичного «манипулятора» или «жертвы». Несомненно, в данном сочетании образуются также манипулятивная и жертвенная позиции, однако качественно другие по своему характеру. Можно предположить, что в первом случае речь идет о ложном приписывании субъекту несвойственных ему корыстных, нечестных намере-

ний; во втором – о типичном поведении объекта психологической манипуляции, выступающей «марионеткой» в руках «кукловода». Как и при высокой степени выраженности манипулятивной установки, субъекты, не склонные относиться к другим как к объектам психологического манипулирования, могут занимать в поведении позицию «актуализатора».

Самой распространенной является группа со средней степенью выраженности манипулятивной установки. Однако и эта группа смешана по своему составу, в ней присутствуют испытуемые, которые оцениваются сверстниками как «манипуляторы», «жертвы» и «актуализаторы». Таким образом, можно сделать вывод о разнородности манипулятивного поведения в период взросления, о зависимости его от многочисленных предпосылок, а также о том, что высокая, средняя или низкая выраженность у субъекта готовности манипулировать другими людьми реально может проявлять себя как в манипулятивном, так в жертвенном и в актуализационном поведении.

Для изучения *самоотношения* детей подросткового возраста, имеющих различную степень выраженности манипулятивной установки и ее реализации в поведении, использовался опросник МИС (методика исследования самоотношения) С. Р. Пантелеева. Применение коэффициента корреляции Пирсона показало связь манипулятивной установки с двумя показателями самоотношения 14–15-летних подростков: «закрытостью» ($r = -0,385, p \leq 0,01$) и «отраженным самоотношением» ($r = -0,269, p \leq 0,05$). Чем ниже степень выраженности манипулятивной установки у детей подросткового возраста, тем больше для них свойственна поверхностность проникновения в свой внутренний мир, тем ярче у них выражено закрытое (защитное) отношение к себе, тем положительнее отношения к себе они ожидают от окружающих. И наоборот, чем выше степень выраженности манипулятивной установки, тем выше критичность, глубина осознания себя, внутренняя честность подростков, которая сопровождается ожиданием отрицательного отношения к себе.

Также были прослежены особенности связи между девятью показателями самоотношения испытуемых и степенью их согласия с двадцатью утверждениями МАК-шкалы. Полученные результаты свидетельствуют о наличии значимой зависимости между самоотношением 14–15-летних подростков и составляющими их манипулятивной установки. Чем выше у подростков степень выраженности манипулятивной установки и положительнее отношение к использованию в процессе общения лжи, аморальных средств, тем ниже их отраженное самоотношение, самоуверенность, саморуководство, самопривязанность.

Это означает, что неудовлетворенные собой, желающие изменить себя, считающие, что не способны эффективно управлять собой, верящие в подвластность своего «Я» внешним обстоятельствам, но критичные к своему внутреннему миру, внутренне честные к себе испытываемые склонны положительнее относиться к возможности построения взаимоотношений посредством сокрытия истинных мотивов своих поступков, неправды, лжи, аморальных средств. И наоборот, самоуверенные, социально смелые, считающие, что способны эффективно управлять собой и справляться с собственными эмоциями и переживаниями по поводу себя, но при этом чрезмерно привязанные к себе, несклонные меняться по отношению к наличному состоянию, часто не критичные к своему внутреннему миру испытываемые расположены отрицательно относиться к использованию в процессе общения лжи, аморальных средств и пр.

Таким образом, сильно и слабо выраженная готовность манипулировать другими людьми не обуславливает в полной мере позитивного самоотношения у 14–15-летних испытуемых. Есть основание полагать, что средняя степень выраженности манипулятивной установки, связанная с умеренными показателями по закрытости, отраженному самоотношению, самоуверенности, саморководству, самопривязанности, в большей мере, чем низкая и высокая, способствует благоприятному варианту развития самоотношения детей подросткового возраста. В большей степени манипулятивная установка связана с первой подсистемой самоотношения, системой самооценок или «самоуважением» подростков 14–15 лет.

Главным итогом проведенной работы можно считать выявление особенностей взаимосвязи между манипулятивной установкой, ее реализацией в поведении детей подросткового возраста и их самоотношением.

Между манипулятивной установкой и ее реализацией в поведении подростков 14–15 лет отсутствует прямая зависимость. В подростковом возрасте высокая, средняя или низкая выраженность у субъекта готовности манипулировать другими людьми реально может проявлять себя в манипулятивном, жертвенном, актуализационном поведении. Имеются, как минимум, девять возможных сочетаний степени выраженности манипулятивной установки и особенностей ее реализации в поведении.

Манипулятивная установка связана со структурно-содержательными характеристиками самоотношения подростков. Наиболее благоприятное строение самоотношение характерно для подростков 14–15 лет со средней степенью выраженности манипулятивной установки.

Таким образом, особую актуальность приобретает разработка системы условий психологической поддержки молодого человека, выстраивающего свою неповторимую стратегию взаимодействия с окружающим его миром. От своевременности и эффективности этой работы зависит личностное и социальное развитие взрослеющего человека, а также острота в ближайшей перспективе проблемы «овеществления» субъекта. Не вызывает сомнений важность дальнейшего изучения человека как инициатора и адресата психологического манипулирования в различные периоды онтогенеза и исследования тех изменений, которые происходят в его внутреннем мире.

Литература

- Бедненко А. В.* Манипулятивная установка в профессиональной деятельности менеджера: Автореф. ... канд. психол. наук. М., 2003.
- Бондарева Л. В.* Психология манипулятивного общения в подростковом возрасте (Теоретические и практические аспекты): Учеб-метод. пособие / Л. В. Бондарева, О. В. Козачек. Волгоград: Перемена, 2003.
- Доценко Е. Л.* Психология манипуляции: феномены, механизмы, защита. СПб.: Речь, 2003.
- Знаков В. В.* Методика исследования макиавеллизма личности. М.: Смысл, 2001.
- Козачек О. В.* Связь манипулятивной установки и самоотношения детей подросткового возраста: Дис. ... канд. психол. наук. Волгоград, 2005.
- Кривцов С. В.* Исследование психологических проблем подростков мегаполиса Москва / С. В. Кривцова, Е. Б. Кнорре, М. Е. Кукушкин // Подросток на перекрестке эпох. М.: Генезис, 1997. С. 18–53.
- Пантилеев С. Р.* Самоотношение как эмоционально-оценочная система. М.: Изд-во Моск. ун-та, 1991.
- Чельнищкая Е. П.* Стратегии манипулятивного общения у пациентов с искажением образа Я при пограничной личностной организации: Дис. ... канд. психол. наук. М., 1999.
- Шостром Э.* Человек-манипулятор. Внутреннее путешествие от манипуляции к актуализации. М.: Апрель-Пресс, изд-во Института Психотерапии, 2004.

ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ПОСЛЕДСТВИЯ РАННЕГО ОБУЧЕНИЯ

С. В. Куваева (Москва)

С.Л. Рубинштейн писал: «Для ребенка нет ничего естественнее, как развиваться, формироваться, становиться тем, что он есть, в процессе воспитания и обучения» (Рубинштейн, 1976, с. 184). И да-

лее: «Ребенок развивается, воспитываясь и обучаясь, а не развивается, и воспитывается, и обучается. Это значит, воспитание и обучение включаются в самый процесс развития ребенка, а не надстраиваются лишь над ним» (Рубинштейн, 1976, с. 191).

Известно, что воспитание и обучение достигает названных целей при умелом направлении собственной деятельности ребенка. При абстрактном толковании этой деятельности, тем более при отрыве процесса развития от воспитания и обучения, неизбежен тот или иной вид противопоставления нужд «природы» ребенка и требований воспитания (так, собственно, и случалось неоднократно в истории педагогической мысли и практики). Однако положение существенно меняется, если «собственная» деятельность ребенка, с одной стороны, понимается как возникающая и формирующаяся в процессе воспитания и обучения, с другой – представляется в контексте истории самого детства, определяемой социально-экономическими задачами общества и соответствующими им целями и возможностями воспитания и обучения. При этих теоретических предпосылках полный учет характера и особенностей собственной деятельности ребенка выступает не как противопоставление развития воспитанию, а как введение в педагогический процесс важнейшего условия реализации его целей, и тогда, по словам С. Л. Рубинштейна, педагогический процесс как деятельность учителя-воспитателя формирует развивающуюся личность ребенка в меру того, как педагог руководит его деятельностью, а не подменяет ее.

Всякая попытка воспитателя-учителя «внести в ребенка познание и нравственные нормы, минуя собственную деятельность ребенка по овладению ими, подрывает... самые основы здорового умственно-го и нравственного развития ребенка, воспитания его личностных свойств и качеств» (Рубинштейн, 1976, с. 191).

Подчеркивая внутреннее единство развития ребенка и педагогического процесса, С. Л. Рубинштейн вместе с тем отмечал различие подходов к ним со стороны психологии и педагогики как наук. Предметом психологии являются закономерности развития психики ребенка – и педагогический процесс с этой точки зрения выступает как его условие. Предметом педагогики выступают специфические закономерности воспитания и обучения, а психические свойства ребенка на различных ступенях его развития выступают лишь как условия, которые должны быть учтены. «То, что для одной из этих наук является предметом, то для другой выступает как условие» (Рубинштейн, 1976, с. 184).

В настоящее время существует множество взглядов на проблему раннего обучения ребенка: одни специалисты считают, что малень-

кого ребенка не надо учить ничему – ему необходима свобода. Был бы хороший уход за ребенком, а остальное всё придет к нему с годами. Другие считают, что учить ребенка можно и нужно, но только ненавязчиво, в игре, учитывая его возрастные возможности (А. В. Запорожец, Д. Б. Эльконин, З. М. Богуславская, Е. О. Смирнова и др.). Третьи доказывают, что ребенку необходимо дать как можно больше новой информации по всем областям знаний: истории, географии, иностранным языкам, математике, искусствоведению и т. д. (М. Монтессори, М. Ибука, С. Лупан, Н. Зайцев и др.).

«Вирус», под названием «раннее развитие детей», поразил большинство молодых родителей крупных городов. В этом случае понятие «развитие» ими употребляется ошибочно, так как в домашних условиях, а также в дошкольных образовательных учреждениях занимаются не столько развитием, сколько досрочным обучением тем предметам, которые ребенок позже изучает в начальной школе. Энтузиазм родителей объясняется и подогревается необходимостью сдачи тестов при поступлении в элитные школы; родителям кажется, что с помощью раннего обучения они дадут ребенку «ранний старт», повысив его конкурентоспособность в дальнейшей жизни. Таких родителей еще Плутарх предостерегал: «...стремясь как можно скорее видеть своих детей первыми во всем, родители требуют от них чрезмерного труда, под бременем которого они изнемогают; кроме того, подавленные трудом, дети теряют охоту к учению. Подобно тому, как растения требуют умеренной влаги, излишек которой их заглушает, так и ум человека от умеренных занятий крепнет, а чрезмерными, наоборот, подавляется. Поэтому, необходимо давать детям отдых и не заставлять их заниматься непрерывно» (О воспитании детей, гл. 12–13, цит. по: Духавнева, Столяренко, 2000, с. 203).

Главным аргументом приверженцев идеи раннего обучения является особенность развития головного мозга ребенка. В течение первого года жизни мозг развивается на 60%, а к трем годам – на 80%. В самом деле, это впечатляет! Но это развитие происходит не за счет появления новых клеток мозга, а за счет разветвления нервной сети, миелинизации нервных волокон и образования связей между ними. Это говорит о том, что задачей развития головного мозга является не столько накопление информации, сколько ее систематизация. Задача накопления информации решается примерно до исполнения малышу 8–9 месяцев, а затем начинается ее систематизация и параллельно продолжается накопление.

Пытаясь навязать ребенку программу развития, определенную не естественным образом жизни, а чьими-либо рекомендациями, взрослые неизменно вторгаются в процесс индивидуального развития ре-

бенка и нарушают его. Психологи и медики утверждают, что активные образовательные эксперименты над детьми не проходят бесследно.

Существуют нейрофизиологические законы развития мозга. Л. А. Венгер писал: «В детском возрасте психическое развитие и обеспечивающее его обучение невозможны без созревания и совершенствования морфофункциональных механизмов мозга, являющихся субстратом психической деятельности» (Венгер, 1996, с. 108). Энергетический потенциал головного мозга ограничен в каждый момент времени, поэтому если человек тратит энергию на несвоевременное развитие какой-то психической функции, то возникает дефицит там, куда эта энергия должна была быть актуально направлена. Раз внешняя среда требует выполнения определенной задачи, мозг ее будет выполнять, но за счет каких-то других структур психики. Два – три года – это период очень бурного развития сенсомоторной и эмоциональной сферы ребенка, и если начать его учить писать, читать, считать – нагружать его познавательные процессы, – то отбирается энергия, в частности, у эмоций. Тогда у маленького ребенка «полетят» все эмоциональные процессы и, скорее всего, сорвутся какие-то программы соматического развития, считает А. В. Семенович. Вполне вероятно проявление каких-то дисфункций, что-то может заболеть. Последствия этого отбора энергии могут сказаться не сразу, и, когда ребенку исполняется 7 лет, родители начинают удивляться, откуда «вдруг» берется энурез, откуда «вдруг» берутся страхи, ребенок начинает хуже засыпать, появляется плаксивость, гиперактивность, масса чисто невротических проявлений – тики или просто неадекватные эмоциональные реакции на что-либо. Это связано с тем, что в школе, ввиду больших нагрузок и новизны ситуации, все это начинает ярко проявляться (Рубинштейн, 1976).

Все программы воспитания «гениев» построены так, будто конечная цель состоит в том, чтобы ребенок в дошкольном возрасте лишь усвоил материал начальных классов. Фактически учитель проверяет некоторые частные умения, которыми ребенок должен овладеть, занимаясь отдельными предметами: математикой, чтением, письмом. Наличие (как и отсутствие) этих умений не показывают тех важных особенностей ребенка, которые характерны при переходе его от дошкольного к школьному возрасту. Больше того, если некоторые конкретные умения сформированы неверно, то они не только не будут помогать ребенку, а будут мешать ему. Так, дети обычно бойко считают до десяти, но у многих из них сложилось неверное понятие о числе, они путают порядковый и количественный счет. Учителю необходимо будет вначале разрушить ошибочные представления, а уже потом формировать правильные. Наличие тех или иных кон-

кретных знаний и умений у ребенка не может служить критерием его готовности к школе.

Есть еще одна сторона негативного влияния раннего развития. Все дети разные, и, если родители к тому же фиксируют ребенка на его необычности и на том, что он должен быть оригинальным и что он не как все, у него будет масса проблем. Начать с того, что у него не будут складываться отношения со сверстниками, потому что его уже приучили, что он такой оригинальный, а он же маленький, саморегуляции и самоконтроля у него быть не может. А вот изгоем он стать может. Так что вопрос этот очень сложный и «многоярусный» и последствия непродуманного раннего обучения часто приводят к тому, что родители переводят ребенка на индивидуальное обучение или посвящают себя бесконечным поискам «хорошего» учителя или школы. Проблемы, возникающие в связи с более быстрым темпом развития и, соответственно, обучения одаренных детей, – это, в первую очередь, проблемы социализации и адекватного включения в коллектив сверстников, проблемы составления программ обучения и выработки критериев оценки достижений ребенка. Природа опережающего раннего развития может носить спонтанный и искусственно провоцируемый характер.

Воспитывающие ребенка взрослые часто строят целенаправленное интенсивное развитие определенных способностей без учета специфики формирования высших психических функций (Л. С. Выготский), и этот процесс может не соответствовать потребности и внутренней мотивации ребенка. Высокие достижения ставят ребенка в ряд одаренных, в то время как соответствующая структура одаренности не сформирована. В результате возникают нарушения в онтогенезе, которые в дальнейшем становятся основой как личностных, так и учебных проблем ребенка. Ожидание высоких результатов от ребенка, имеющего высокую обучаемость (высокий объем памяти, высокую скорость переработки информации), часто приводит к искусственной провокации раннего развития.

После активного обучения в младенчестве у подростков детей формируется эмоционально ущербная психика, неспособная воспринимать в школе все усложняющиеся задания. Такие дети страдают «зацикленностью» на каких-то идеях, им трудно самостоятельно сконцентрироваться, они постоянно перевозбуждены, требуют к себе повышенного внимания учителя.

Представители традиционной психологии и педагогики считают, что раннее развитие – явление нездоровое, прежде всего, потому, что в его основе лежит совершенно ложная идея о том, что учить годовалого ребенка намного легче, чем шестилетнего. Дошкольное

детство – большой отрезок жизни ребенка. Этот возраст является прямым продолжением раннего возраста в плане общей сензитивности, осуществляемой неудержимостью онтогенетического потенциала к развитию. Это период овладения социальным пространством человеческих отношений через общение с близкими взрослыми, а также через игровые и реальные отношения со сверстниками (Мухина, 2000, с. 163).

Возникающий в дошкольном возрасте тип обучения Л. С. Выготский характеризует как промежуточный между спонтанным, свойственным ребенку раннего возраста и основанном на наличном уровне его психического развития, и реактивным, присущим школьному возрасту. Ребенок в дошкольном возрасте уже может обучаться по программе, задаваемой взрослым (учителем), но лишь в меру того, как программа учителя становится его собственной программой, *сливается с естественным ходом развития ребенка*. Этот промежуточный тип обучения Л. С. Выготский называет спонтанно-реактивным (Выготский, 1956).

При составлении конкретной программы занятий с детьми целесообразно принимать во внимание такие аспекты, как наличие у ребенка потребности в совместной со взрослым деятельности, сензитивность данного возрастного периода для развития определенных психических функций и личностных качеств, зону ближайшего развития. Нельзя забывать и о том, что ребенок интенсивно растет, растут и созревают его мозг и нервная система, их функциональные особенности еще не сложились и их возможности пока ограничены. Поэтому, создавая новые интенсивные программы работы с детьми дошкольного возраста, необходимо иметь в виду не только то, чего ребенок способен достигнуть, но и то, каких физических и нервно-психических затрат ему это будет стоить. Развивающие занятия в детском саду не должны быть тождественны традиционным учебным занятиям, в ходе которых ребенок овладевает какими-то новыми знаниями или умениями. Смысл развивающих занятий состоит в том, чтобы продвинуть вперед психическое развитие ребенка, совершенствуя его восприятие, внимание, память, мышление, речь, двигательную сферу, произвольное поведение, т. е. те психические функции и личностные качества, которые лежат в основе успешного освоения ребенком собственно учебной программы.

Максимальный эффект в реализации больших возможностей ребенка-дошкольника достигается лишь в том случае, если применяемые методы и формы воспитания строятся в соответствии с психофизиологическими особенностями дошкольного возраста, т. е. обучение дошкольников возможно в форме дидактических игр, непо-

средственных наблюдений и предметных занятий, различных видов практической и изобразительной деятельности, но никак не в виде традиционного школьного урока (Запорожец, 1978).

Основной формой организации и проведения развивающих занятий с детьми-дошкольниками является игра – ведущий в этом возрасте вид деятельности, создающий наиболее благоприятные условия для психического и личностного развития ребенка. «Игра ребенка, – писал Л. С. Выготский, – не есть простое воспоминание о пережитом, но творческая переработка пережитых впечатлений, комбинирование их и построение из них новой действительности, отвечающей запросам и влечениям самого ребенка» (Выготский, 1967, с. 7). Игра оказывает значительное влияние на развитие ребенка.

Л. С. Выготский писал: «Если мы поставим перед собой задачу, чтобы ребенок в дошкольном возрасте проделал программу школьную, т. е. дающую систему знаний по каждой науке, расположенных на основе логики данной науки, то, очевидно, мы никогда не сможем решить этой задачи – объединения системы знаний с тем, чтобы эта программа была программой самого ребенка» (Выготский, 1996, с. 131).

Важно правильно определить возраст начала школьного обучения. К. Д. Ушинский еще в XIX в. писал по этому поводу: «...лучше начать учебу несколько позднее, чем несколько раньше, хотя как то, так и другое имеют свои дурные стороны» (Ушинский, 1988, с. 256). Все дети развиваются по-разному: один ребенок может начать систематическое обучение без ущерба для здоровья и развития в шесть лет, другому это будет по силам только в восемь. Решая вопрос о том, в каком возрасте отдавать ребенка в школу, следует учитывать все аспекты его индивидуального развития: состояние здоровья, физическое развитие, развитие самосознания и готовность к принятию социальной роли школьника, доминирующие мотивы поведения и деятельности, развитие психомоторных и умственных способностей и т. д., т. е. физиологическую, социальную и психологическую готовность к обучению в школе.

Таким образом, раннее обучение игровыми методами, без перегрузки ребенка поможет избежать отрицательных моментов в развитии и очень положительно скажется на развитии дошкольника и в дальнейшем на обучении младших школьников.

Литература

- Божович Л. И.* Личность и ее формирование в детском возрасте. М.: Просвещение, 1968.
- Выготский Л. С.* Антология гуманной педагогики. М.: Издательский Дом Шалвы Амонашвили, 1996.

- Выготский Л. С.* Воображение и творчество в детском возрасте. М.: Просвещение, 1967.
- Выготский Л. С.* Избранные психологические исследования. М.: Просвещение, 1956.
- Выготский Л. С.* Собр. соч. Т. 2. М.: Просвещение, 1982.
- Духавнева А. В., Столяренко Л. Д.* История зарубежной педагогики и философия образования. Ростов-на-Дону: Феникс, 2000.
- Запорожец А. В.* Избранные психологические труды / Под ред. В. В. Давыдова, В. П. Зинченко. В 2 т. М.: Педагогика, 1986.
- Запорожец А. В.* Принцип развития в психологии. М.: Наука, 1978.
- Кулагина И. Ю., Колюцкий В. Н.* Возрастная психология: Полный жизненный цикл развития человека: Учебное пособие для студ. высш. учеб. заведений. М.: Изд-во УРАО, 2001.
- Мухина В. С.* Возрастная психология: феноменология развития, детство, отрочество: Учебник для вузов. М.: Издательский центр «Академия», 2000.
- Рубинштейн С. Л.* Общая психология. СПб.: Питер, 2000.
- Рубинштейн С. Л.* Проблемы общей психологии. М.: Просвещение, 1976.
- Сапогова Е. Е.* Психология развития человека. М.: Издательский центр «Академия», 2001.
- Семенич А. В.* Отстаньте от детей // Школьный психолог. 2000. № 14.
- Смирнова О. Е.* Дошкольник в современном мире. Книга для родителей. М., 2006.
- Ушинский К. Д.* Педагогические сочинения. В 6 т. М.: Просвещение, 1988.
- Хрестоматия по детской психологии: Учебное пособие для студентов // Сост. и ред. Г. В. Бурменская.* М.: Институт практической психологии, 1996.

ЦЕННОСТНЫЕ ДЕТЕРМИНАНТЫ ПЕРЕЖИВАНИЯ КРИЗИСОВ СРЕДНЕЙ ВЗРОСЛОСТИ

В. Р. Манукян (Санкт-Петербург)

Развитие в период взрослости является сложным и неоднозначным процессом, обусловленным возрастанием вариативности и гетерохронности развития, усложнением взаимосвязей онтогенетической и биографической линий развития (Б. Г. Ананьев, Е. Ф. Рыбалко, М. Д. Александрова), а также влиянием внутренней субъектной позиции человека, принимающей форму саморазвития (С. Л. Рубинштейн, К. А. Абульханова-Славская, О. В. Хухлаева и др). Перечисленные особенности являются причиной существующих трудностей иссле-

* Исследование выполнено при финансовой поддержке РГНФ, проект № 09-06-00702а.

дования возрастных кризисов взрослости, ставят вопрос об их нормативности и неизбежности в процессе личностного развития взрослого. Тем не менее, нормативные кризисы взрослости описываются в рамках периодизаций, охватывающих целостный жизненный цикл и выделяющих универсальные закономерности развития человека в течение всей жизни (Э. Эриксон, Э. Коуэн, В. И. Слободчиков, Е. И. Исаев, В. Ф. Моргун, Н. Ю. Ткачева, В. А. Ганзен, Л. А. Головей и др.), в эмпирических моделях взрослости, построенных на основе психобиографических и статистических исследований (Г. Шихи, Х. Томе, Д. Левинсон, Б. Братусь и др.), а также в моделях, основанных на психотерапевтическом опыте (К. Юнг, В. Франкл). В различных концепциях кризисы взрослости называются по-разному и акцентируются их различные аспекты. Однако убедительно можно говорить о том, что кризисы средней взрослости включают кризис 30-летия, обозначаемый в литературе как «переход к 30-летию» (Levinson, 1986), «переход к расцвету» (Моргун, Ткачева, 1981), «кризис молодости» (Слободчиков, Исаев, 2000) «переход к средней взрослости» (Солдатова, 2007), и кризис 40-летия, называемый кризисом «середины жизни» (Levinson, 1986; Шихи, 1999), «кризисом взрослости» (Слободчиков, Исаев, 2000), кризисом «перехода к зрелости» (Моргун, Ткачева, 1981; Солдатова, 2007), экзистенциальным кризисом (Франкл, 1999). Нормативность данных кризисов связывают, во-первых, с тем, что они являются необходимым периодом личностных перестроек, подготавливающих эффективное функционирование личности на следующем этапе развития; во-вторых – со схожестью возрастных границ, выделяемых разными авторами, и, в-третьих – с решением возрастных задач одной возрастной стадии и открытием задач новой стадии развития. На основании проведенных нами исследований (Манукян, 2003, 2008; Головей, Манукян, 2003), мы можем говорить о том, что кризисы 30-летия и 40-летия, при наличии существенных различий, характеризуются и некоторыми общими чертами. В обоих случаях имеют место биографические переживания, включающие различные формы переживания «непродуктивности» жизненного пути (Ахмеров, 1994), внутренний процесс подведения жизненных итогов, реакции на происходящие физические изменения, изменения в восприятии времени жизни, снижение удовлетворенности и осмысленности жизни, повышение тревожности.

Вместе с этим данные некоторых исследований свидетельствуют о том, что нормативные кризисы переживаются не всеми взрослыми (Томе, 1978; Troll, 1985; Neugarten, 1980), а также о том, что они могут предвосхищаться и тем самым нивелироваться или иметь «смазанное», неяркое течение (Крайг, 2000).

В связи с вышесказанным нам представляется особенно важным изучить личностные факторы, обуславливающие протекание и формы преодоления возрастных кризисов взрослого периода. В данной статье мы остановимся на исследовании ценностных детерминант.

Ценностная сфера играет одну из ведущих ролей в развитии личности на протяжении всего жизненного пути, в том числе и в период взрослости. Она выступает своеобразным ориентиром в поисках смысла жизни и свершаемых человеком поступков, является критерием выборов, совершаемых в сложных жизненных обстоятельствах, выполняет функцию целеполагания, в определенной степени определяет вектор развития личности. Разрешение кризисов взрослого периода развития обычно происходит через пересмотр человеком ценности и смысла своего бытия (Василюк, 1984; Асмолов, 1990; Леонтьев, 1999). Мы также предполагаем, что ценностная сфера не только трансформируется в периоды кризисов, но может обуславливать их течение.

В проведенном нами исследовании приняли участие 61 человек в двух возрастных категориях: «тридцатилетние» – от 28 до 33 лет, 30 человек, средний возраст 29,6 лет и «сорокалетние» – от 38 до 45 лет, 31 человек, средний возраст 41,7 лет. В качестве методов, позволяющих определить наличие возрастного кризиса, использовались методика оценки личностной тревожности Дж. Тейлора (в адаптации В. А. Немчина, В. Г. Норакидзе), шкала удовлетворенности жизнью (Р. Эммонс и др.), шкала самооценки (Д. Розенберг), тест смысло-жизненных ориентаций (Д. А. Леонтьев), методика «психологическая автобиография» (Л. Ф. Бурлачук, Е. Ю. Коржова) и опросник выраженности кризисных переживаний (В. Р. Манукян). Опросник выраженности кризисных переживаний был сконструирован на основе результатов факторизации биографической анкеты кризисных событий (Манукян, 2003) и содержит такие шкалы, как «биографические кризисные переживания», «кризис достижений», «экзистенциальный возрастной кризис», «фрустрированность и внутриличностный конфликт». Все пункты опросника позволяют вычислить общую выраженность кризисных переживаний средней взрослости. Для изучения ценностных ориентаций использовалась вторая часть методики Ш. Шварца, позволяющая изучить ценности на уровне поведения, а не нормативных идеалов. Приведем краткое описание типов ценностей в концепции Ш. Шварца: 1) власть – социальный статус, доминирование над людьми и ресурсами; 2) достижение – личный успех в соответствии с социальными стандартами; 3) гедонизм – наслаждение и чувственное удовольствие; 4) стимуляция – волнение и новизна; 5) самостоятельность – самостоятельность мысли и действия; 6) универсализм – понимание, терпимость и защита благополучия всех людей и природы;

7) доброта – сохранение и повышение благополучия близких людей; 8) традиции – уважение и ответственность за культурные и религиозные обычаи и идеи; 9) конформность – сдерживание действий и побуждений, которые могут навредить другим и не соответствуют социальным ожиданиям; 10) безопасность – безопасность и стабильность общества, отношений и самого себя. Напомним также, что концепция Шварца включает теорию динамических отношений между ценностями, которые могут находиться в отношениях совместности или противоречия. Так, ценности сохранения (безопасность, конформность, традиции) противоположны ценностям изменения (стимуляция, самостоятельность), а ценности самотрансцендентности (универсализм, доброта) противоположны ценностям самовозвышения (власть, достижение, гедонизм). Непротиворечивые сочетания ценностей также рассматриваются Шварцем (Карандышев, 2004).

Перейдем к рассмотрению полученных результатов. По данным описательной статистики, в целом по выборке ценностными ориентациями, наиболее присущими взрослым 28–33 и 38–45 лет, являются самостоятельность ($M = 2,5$), безопасность ($M = 2,4$), стимуляция ($M = 2,2$) и власть ($M = 2,1$). Это говорит о таких приоритетах взрослых, как самостоятельность мышления и выбора способов действия; стремление обеспечить безопасность себе и другим, ценность стабильности общества и взаимоотношений; потребность в разнообразии и глубоких переживаниях для поддержания оптимального уровня активности; стремление к достижению социального статуса и престижа. Наименее значимой ценностью является конформность ($M = 1,1$), что отражает слабо выраженную ориентацию на социальное одобрение и сдерживание собственных потребностей в связи с ним. В модели отношений между мотивационными типами ценностей Шварца эти ценности группируются по парам: самостоятельность – стимуляция и безопасность – власть и являются гармоничными между собой внутри пары, но не гармонируют со второй парой, так как самостоятельность, относящаяся к открытости изменениям, конкурирует с безопасностью, относящейся к консервативным ценностям. Вероятно, здесь уже проявляются тенденции межгрупповых различий, которые будут рассмотрены далее. Отметим также, что разброс значений от преобладающих к нейтральным ценностям невелик, что позволяет говорить о низкой иерархизированности ценностей взрослых на уровне поведения.

Анализ возрастных различий между группами 30-летних и 40-летних взрослых выявил статистически значимые различия (Т-критерий Стьюдента) относительно ценностных ориентаций и биографического аспекта кризисных переживаний. В группе 40-летних больше выраже-

ны ценности безопасности ($M = 2,8$; $p \leq 0,001$), конформности ($M = 2,4$; $p \leq 0,01$), традиций ($M = 2,0$; $p \leq 0,001$) и универсализма ($M = 2,5$; $p \leq 0,04$). Таким образом, в старшей возрастной группе преобладают ценности сохранения (консерватизма) и самотрансцендентности, отражающие отказ от эгоистических интересов, самоограничение и стремление к стабильности. Вместе с этим в группе сорокалетних в большей степени выражены биографические кризисные переживания ($p \leq 0,01$), т. е. переживания обесценивания собственной жизни, ее прошлого, настоящего и будущего, в их субъективной картине жизни значимо больше отрицательных событий ($p \leq 0,02$) и выше время ретроспекции ($p \leq 0,04$). Признание значимости как положительных, так и отрицательных событий своей жизни позволяет говорить о том, что сорокалетним присуще более объективное и целостное восприятие своего жизненного пути. В целом можно говорить и о более осмысленном, рефлексивном отношении к своей жизни (по С.Л. Рубинштейну), о личностной зрелости 40-летних. Полученные результаты отражают и большую выраженность нормативного кризиса в группе 40-летних. Все это согласуется с нашими предыдущими исследованиями (Головей, Манукян, 2003).

Следующим этапом нашей работы было изучение различий ценностных ориентаций в группах взрослых с выраженными и невыраженными симптомами возрастного кризиса, независимо от возраста. Так, в группу взрослых с выраженным кризисом вошли 14 человек (22,9%, средний возраст 38 лет). В группу со слабовыраженными симптомами кризиса вошли 47 человек (77,1%, средний возраст 34,9 лет). Группы взрослых с различной выраженностью симптомов возрастного кризиса значимо отличаются по следующим параметрам (симптомы кризиса): удовлетворенность жизнью, самооценка, уровень тревоги, биографические кризисные переживания, кризис достижений, экзистенциальный возрастной кризис, фрустрированность, общая выраженность кризисных переживаний, цели, процесс, результат, локус контроля Я, локус контроля жизнь, общая осмысленность жизни.

В сформированных группах были обнаружены значимые отличия по ценностям «традиции» ($p \leq 0,01$), «самостоятельность» ($p \leq 0,001$), «стимуляция» ($p \leq 0,02$), «гедонизм» ($p \leq 0,05$), «достижение» ($p \leq 0,001$), «власть» ($p \leq 0,001$), причем ценность традиции характеризует группу с выраженным кризисом, а остальные ценности характерны для группы с невыраженными симптомами возрастного кризиса. Таким образом, здесь мы видим повторение тенденции, описанной выше: в кризисной группе средний возраст приближается к 40-летнему и здесь значимо более выражена ориентация на тради-

ции, консерватизм. В группе с невыраженным кризисом отмечается приоритет ценностей стимуляции и самовозвышения.

Итак, представленные здесь результаты исследования позволяют выделить устойчивые тенденции взаимосвязи ценностных ориентаций с возрастом и выраженностью симптомов нормативного кризиса у взрослых.

Для более четкого ответа на вопрос о ценностных детерминантах переживания возрастных кризисов в период средней зрелости нами была проведена процедура факторизации десяти ценностей при помощи метода варимакс-вращения. Было выделено 3 фактора:

- 1 «Уважение к другим, терпимость», куда вошли ценности «конформность» (0,88), универсализм (0,82), традиции (0,76), доля общей дисперсии – 29%;
- 2 «Самовозвышение», куда вошли ценности «достижения» (0,86) и «власть» (0,87); доля общей дисперсии – 20%;
- 3 «Открытость изменениям», куда вошли ценности «стимуляция» (0,87), «самостоятельность» (0,69), «гедонизм» (0,68); доля общей дисперсии этого фактора – 21%.

Описанные факторы охватывают 70% выборки. Выделенные нами факторы соотносятся с осями, полученными в исследованиях Шварца. Фактор «Уважение к другим, терпимость» включает в себя ценности, соответствующие осям консерватизма и самотрансцендентности. Второй и третий факторы в точности повторяют оси, выделенные Шварцем.

Результаты корреляционного анализа выделенных факторов с параметрами переживания кризисов средней зрелости показали, что фактор «Уважение к другим, терпимость» оказался жестко связан с возрастом ($p < 0,001$), т. е. значимость и проявление этих ценностей увеличивается по приближению к 45 годам. Вместе с тем ранее мы отмечали, что биографические переживания оказались также более остро выражены в группе «сорокалетних» по сравнению с «тридцатилетними». Таким образом, с возрастом увеличивается значение ценностей самотрансцендентности и консерватизма и происходит более или менее глубокое переосмысливание жизни. Тем не менее, прямых связей этого фактора с симптомами возрастного кризиса выявлено не было.

Факторы «Самовозвышение» и «Открытость изменениям» имеют значимые взаимосвязи с симптомами возрастных кризисов средней зрелости, на основании которых можно говорить об их «тормозящем» влиянии на развитие кризисов. Так, фактор «Самовозвышение» положительно взаимосвязан с самооценкой ($p < 0,001$), осмысленнос-

тью жизни, целями, параметрами локуса контроля и отрицательно с наличием кризиса ($p < 0,05$), т. е. характерное для этого фактора соотношение ценностей практически не встречается в «кризисной» группе. Таким образом, стремление к достижению социального превосходства, определенного статуса, социально значимого успеха в большинстве случаев сочетаются с высокой самооценкой. Взрослые с подобными приоритетами чувствуют себя способными управлять своей жизнью, планировать будущее, их жизнь более осмысленна, что, по-видимому, оставляет мало места рефлексии и снижает выраженность кризисных переживаний средней зрелости.

Фактор «Открытость изменениям» также отрицательно коррелирует со всеми показателями кризисных переживаний ($p < 0,05$) и положительно со всеми шкалами СЖО, причем наиболее тесно со шкалой «процесс и эмоциональная насыщенность жизни» ($p < 0,001$). Помимо этого, есть связи с показателями субъективной картины жизни, в целом указывающие на то, что она изменяется в позитивную сторону (уменьшается количество отрицательных и незначительных событий), а также о том, что взрослые, открытые изменениям, новому опыту и стремящиеся к волнующим переживаниям, больше акцентируются на настоящем и будущем, чем на прошлом. Мы предполагаем, что такие люди нивелируют переживания, свойственные кризисам средней зрелости за счет постоянного осмысления появляющейся информации, а не «копят» противоречия до уровня кризиса.

Итак, результаты проведенного исследования позволяют сделать следующие выводы. Во-первых, показана возрастная динамика ценностных приоритетов в периоде средней зрелости. Группе тридцатилетних в большей мере присуще стремление к «завоеванию» определенных позиций в обществе, к достижениям, самостоятельности, а также к расширению своего жизненного опыта. В группе сорокалетних ярко выражена ориентация на включение в более широкий культурный и социальный контекст, сохранение выработанных веками традиций, выход за пределы собственного существования. В целом можно говорить о смене эгоистических, индивидуалистических ценностей трансцендентными. Вместе с этим здесь происходит более глубокое переосмысление собственной жизни, сорокалетние уже могут воспринимать ее как целое. Этот вывод согласуется с представлениями Э. Эриксона, К. Юнга, а также с современными исследованиями (Д. Вейлант, Н. Хаан, Е. А. Лукина) о происходящих в середине жизни преобразованиях в ценностно-смысловой сфере.

Второй вывод – о ценностных детерминантах, способных нивелировать переживания, характерные для кризисов средней зрелости.

лости. Открытость изменениям, внимание к опыту переживаний, их значимость в системе ценностей личности придает эмоциональную насыщенность жизни и обладает потенциалом, нивелирующим кризис. Вероятно, это происходит за счет своевременной обработки появляющихся возрастных и жизненных изменений. Ценности самовозвышения способны нивелировать кризис за счет жесткой связи с самооценкой и постоянным наличием значимых целей в будущем.

Литература

- Асмолов А. Г. Психология личности: принципы общепсихологического анализа. М., 1990.
- Ахмеров Р. А. Биографические кризисы личности: Автореф. дис. ... канд. психол. наук. М., 1994.
- Василюк Ф. Е. Психология переживания (анализ преодоления критических ситуаций). М., 1984.
- Головей Л. А., Манукян В. Р. Психобиографическое изучение кризисов взрослого периода развития // Вестник СПбГУ. Сер. 6. 2003. Вып. 4.
- Карандышев В. Н. Методика Шварца для изучения ценностей личности: концепция и методическое руководство. СПб., 2004.
- Крайг Г. Психология развития. СПб., 2000.
- Леонтьев Д. А. Психология смысла. М., 1999.
- Манукян В. Р. Субъективная картина жизненного пути и кризисы взрослого периода. Дис.... канд. психол. наук. СПб., 2003.
- Манукян В. Р. К вопросу о кризисе середины жизни // Вестник СПбГУ. Сер. 12. 2008. Вып. 4.
- Моргун В. Ф., Ткачева Н. Ю. Проблема периодизации развития личности в психологии. М., 1981.
- Слободчиков В. И., Исаев Е. И. Психология развития человека: развитие субъективной реальности в онтогенезе: Уч. пос. для вузов. М., 2000.
- Солдатова Е. Л. Нормативные кризисы развития личности взрослого человека: Автореф. дис. ... докт. психол. наук. Екатеринбург, 2007.
- Томе Г. Теоретические и эмпирические основы психологии развития человеческой жизни // Принцип развития в психологии / Под. ред. Л. И. Анцыферовой. М., 1978.
- Франкл В. Психотерапия на практике. СПб., 1999.
- Шихи Г. Возрастные кризисы – ступени личностного роста. СПб., 1999.
- Levinson D. A conception of adult development // American psychologist. 1986. № 41.
- Neugarten B. L. Must everything be in a midlife crisis? Prime time, Feb. 1980.
- Troll L. E. Early and middle adulthood: The best is yet to come – maybe. Monterey, CA, 1985.

К ВОПРОСУ О СОВЛАДАЮЩЕМ ПОВЕДЕНИИ СУБЪЕКТА ДЕЯТЕЛЬНОСТИ В РАЗНЫЕ ПЕРИОДЫ ВЗРОСЛОСТИ

М. Д. Петраш (Санкт-Петербург)

Продвижение человека по жизненному пути предполагает столкновение с жизненными событиями, которые часто влияют на его судьбу. Большинство отечественных исследователей определяют событие как поворотный момент в индивидуальной биографии (Б. Г. Ананьев, Н. А. Логинова, С. Л. Рубинштейн). С. Л. Рубинштейн определяет события жизни как «узловые моменты и поворотные этапы жизненного пути индивида, когда с принятием того или иного решения на более или менее длительный период определяется дальнейший жизненный путь человека» (Рубинштейн, 1999, с. 11), и связывает их с собственной активностью человека, с принятием им решения и его реализацией.

При столкновении с нежелательными жизненными событиями, жизненными трудностями, кризисами и т. д. – одним словом, с ситуациями, которые содержат в себе вызов, угрозу жизнедеятельности человека и вызывают стресс, от человека требуется «проявления особой активности – „когнитивного оценивания“» (Анцыферова, 1994, с. 7). Человек должен определить для себя, насколько подконтрольна ему ситуация и сможет ли он ее изменить. Для преодоления трудностей, уменьшения их отрицательного воздействия индивид использует coping-поведение, которое направлено на активное преобразование ситуации или собственного состояния.

В отечественной психологии coping чаще рассматривается с позиции интегративного подхода. «Психологическое предназначение coping состоит в том, чтобы как можно лучше адаптировать человека к требованиям ситуации, позволяя ему овладеть ею, ослабить или смягчить эти требования, постараться избежать их или привыкнуть к ним и таким образом погасить стрессовое действие ситуации» (Нартова-Бочавер, 1997, с. 21).

К настоящему времени общепризнанной классификации типов coping не существует, но большинство из них построено вокруг двух модусов психологического преодоления, предложенных Lazarus и Folkman: 1) *проблемно-ориентированное совладание*, направленное на решение проблемы (problem-focused); 2) *эмоционально-ориентированное совладание*, направленное на изменение собственных установок в отношении ситуации (emotion-focused) (Нартова-Бочавер, 1997). Сущность coping R. Lazarus рассматривает как «когнитивные и поведенческие усилия по управлению специфическими внешними и внутренними требованиями (и конфликтами между ними), которые

оцениваются как напрягающие или превышающие ресурсы личности» (Абабков, Пере, 2004, с. 7). В зависимости от типа жизненных событий или жизненных трудностей совладающее поведение человека будет существенно различаться. На основе типов жизненных трудностей и характеристик стрессоров (по интенсивности, по величине потерь, по длительности, по степени управляемости событий, по уровню влияния) выбирается стратегия совладания, мобилизуются ресурсы.

Ввиду того что понятие «coping» предполагает высокую изменчивость поведения, исследователи совладающего поведения полагают, что «имеет смысл фиксировать весь «веер» способов психологического преодоления, например выстраивая coping-профиль для представителей различных социальных, профессиональных и возрастных групп» (Нартова-Бочавер, 1997, с. 23). В настоящее время в отечественной психологической науке отмечается возросший интерес к исследованию особенностей психологического преодоления в возрастном аспекте (Л. И. Анцыферова, Т. Л. Крюкова, А. В. Либина и др.).

В свою очередь, исследователи копинг-поведения в зарубежной психологии считают связь между взрослением и совладающим поведением чрезвычайно непростой (Крюкова, 2004). Основная проблема заключается в том, что науке неизвестно, насколько взросление помогает лучше справляться со стрессом и жизненными трудностями.

Данная статья посвящена проблеме совладающего поведения субъекта *профессиональной деятельности* в разные периоды взрослости. Процесс профессионального развития личности в отечественной психологической науке исследуется в связи с онтогенетическим развитием человека (Грызлова, 1996; Пиняева, 1998; Фонарев, 1998; Абульханова-Славская, 1999).

Изучение взрослых людей разных специальностей, проведенное в последние годы, показало, что развитие субъекта деятельности, так же как и онтогенез, имеет свои фазы и генетические переходы между ними, которые могут выделяться как критические точки развития (Головей, Петраш, 2004). Во многих работах, посвященных развитию личности на протяжении ее жизненного пути, рассматривается вопрос о возрастных и профессиональных кризисах.

Возрастные кризисы – кризисы развития – это периоды психологического стресса и трудностей, которыми сопровождаются жизненные трансформации и переломные моменты. Под профессиональными кризисами понимаются периоды в профессиональном развитии личности, связанные с перестройкой смысловой структуры профессиональной деятельности, характеризующиеся активизацией адаптационных процессов и активным личностным переструктурированием (Головей, Петраш, 2004).

В связи с тем что развитие личности в период взрослости мало изучено, нами было проведено исследование с целью изучения особенностей профессионального развития в период взрослости. В соответствии с целью исследования были поставлены задачи, направленные на выявление факторов, оказывающих влияние на профессиональное развитие, а также на изучение совладающего поведения в разные периоды взрослости.

Определение копинг-стратегий проводилось с помощью методики «Coping-тест Р. Лазаруса». Для выявления факторов, влияющих на профессиональное развитие, использовалась специально разработанная анкета, которая составлена таким образом, чтобы максимально охватить все уровни организации человека как субъекта деятельности: от психофизиологического до социально-психологического. В результате факторизации полученных данных было выделено шесть факторов профессионального развития: «удовлетворенность профессиональной деятельностью», «самореализация», «межличностное общение», «психофизиологическое восстановление», «витальные потребности», «взаимоконтроль и поддержка».

Выделенные факторы образуют две группы параметров. В первую группу входят показатели профессионального развития личности: это удовлетворенность профессиональной деятельностью и направленность на самореализацию. Вторую группу составляют факторы, влияющие на профессиональное развитие: это удовлетворение витальных потребностей и параметры психофизиологического восстановления, а также межличностное общение, взаимоконтроль и поддержка. Таким образом, четко выделяются два уровня факторов, влияющих на профессиональное развитие: психофизиологический и социально-психологический. При этом структурообразующим оказывается фактор «самореализации», отражающий стремление к самосовершенствованию и профессиональному росту (Головей, Петраш, 2007).

В исследовании приняли участие сотрудники скорой медицинской помощи Санкт-Петербурга и спасатели поисково-спасательной службы Санкт-Петербурга в количестве 219 человек, в том числе 90 мужчин и 129 женщин. Анализ данных проводился в четырех возрастных группах от 20 до 55 лет. Было выделено четыре возрастные группы: первая группа – 22–27 лет (период ранней взрослости); вторая группа охватывает возраст 28–34 года (первый подпериод средней взрослости); в третью группу вошли представители возрастной категории 35–44 года (второй подпериод средней взрослости); в четвертую – представители в возрасте 45–55 лет (период зрелости).

Проследив динамику факторов, влияющих на профессиональное развитие личности, было выявлено соотношение двух рядов развития человека: физиологического (человек как индивид) и профессионального (человек как субъект деятельности). Особенно отчетливо данное соотношение проявляется в кризисные периоды. Сопоставление возрастного и профессионального развития позволили выделить особенности, характерные для каждой возрастной группы.

В возрастной группе 22–27 лет доминирует кризис профессиональной жизни, или «кризис профессиональной самореализации». На выделенном этапе снижается удовлетворенность профессиональной деятельностью, стремление к самореализации, отмечается неудовлетворенность потребности в самоутверждении.

Возрастной период 28–34 года выделен нами как критический период, так как отмечается снижение показателей по всем параметрам профессионального развития и характеризуется доминированием кризиса профессиональной карьеры.

Возрастной период 35–44 года характеризуется снижением выраженности профессионального кризиса и доминированием возрастного. При этом в личностной сфере отмечается снижение эмоциональной устойчивости, увеличивается тревожность, беспокойство, отмечается социализация поведенческого контроля, растет чувство долга.

Возрастной период 45–55 лет характеризуется высоким уровнем профессионализма. На фоне снижения показателей по «самореализации» и «психофизиологического восстановления» отмечается повышение по «удовлетворенности профессиональной деятельностью», «межличностному общению», «межличностной поддержке». Респондентами высоко оцениваются признание личного авторитета и собственное профессиональное развитие, признание личного вклада. Снижается конфликтность в общении.

Изучение особенностей совладающего поведения в возрастных группах показало умеренную интенсивность использования копинг-стратегий. Степень интенсивности представлена в процентном выражении. Наиболее часто используются копинг-стратегии «планирование решения проблемы» (70%), «самоконтроль» (65,5%), «принятие ответственности» (62,4%), «поиск социальной поддержки» (61%), «положительная переоценка» (58%). Стратегии «бегство-избегание» и «конфронтация» используются редко (46% и 47,5% соответственно). По степени интенсивности использования копингов возрастные группы мало отличаются друг от друга.

Наиболее активное использование стратегии «планирование решения проблемы» в сравнении с другими группами отмечается у представителей первой группы – 72% (возраст 22–27 лет) ($p \leq 0,01$).

Сталкиваясь с трудными жизненными ситуациями, они достаточно интенсивно сосредоточиваются на проблеме, удваивают свои силы для достижения результата и составляют план действий. С возрастом этот показатель снижается, но остается доминирующим по частоте его использования во всех группах. Люди старшего возраста, сталкиваясь с трудностями, интенсивно сосредоточиваются на проблеме, используют прошлый опыт, а затем удваивают силы для достижения результата. «Планирование решения проблемы» считается активной, проблемно-ориентированной стратегией: так, установлено, что с возрастом люди используют менее энергичные формы совладания с трудными ситуациями. Кроме того, использование активных стратегий, как правило, свойственно для людей, обладающих достаточными ресурсами, что нашло отражение в нашем исследовании.

Стратегия «принятие ответственности» интенсивнее используется в возрастном диапазоне 35–44 года (64%). Так, при столкновении с трудными ситуациями люди чаще всего критиковали и укоряли себя и брали ответственность на себя, т. е. понимали, что сами ее вызвали. Поскольку данная стратегия имеет среднюю степень выраженности, можно говорить о том, что представители данной возрастной группы адекватно оценивают собственную роль в том, что случилось, не теряют самокритичность в стрессовых ситуациях, делают необходимые выводы на будущее.

Стратегия «самоконтроль» наиболее часто используется представителями третьей и четвертой возрастных групп (возраст – 35–44, 45–55 соответственно), т. е. отмечается увеличение интенсивности использования данной стратегии по мере взросления: с 61% в период 22–27 лет, до 67,2% в возрастной группе 45–55 лет ($p = 0,007$). При этом, сталкиваясь с возникающими трудностями, испытуемые первой возрастной группы (22–27 лет) стараются, чтобы эмоции не слишком мешали в других делах, и не пытаются сжигать за собой мосты, оставляя как оно есть; в возрасте от 28 до 44 лет прокручивают в уме, что сказать и сделать, стараются контролировать свои эмоции; в 45–57 лет стараются не показывать своих чувств, действовать не слишком поспешно, не доверяясь первому порыву. Взрослым людям чаще удается сохранять эмоциональный самоконтроль, и в трудные моменты жизни они стремятся сохранять самообладание и регулировать проявление эмоций, а также отмечается стремление к адекватному проявлению испытываемых эмоций к ситуации. Таким образом, можно говорить о том, что с возрастом приобретается опыт поведения в трудных ситуациях, уровень саморегуляции поведения повышается.

Стратегия совладания «поиск социальной поддержки» чаще используется молодыми людьми, с возрастом отмечается снижение час-

тоты ее использования (степень выраженности стратегии в возрасте 22–27 лет – 61,6%; в возрастной группе 45–57 лет – 57%). Молодые люди чаще говорят с теми, кто может помочь в конкретной ситуации, а также чаще обращаются за советом. Обращает на себя внимание повышение интенсивности использования «поиска социальной поддержки» в возрасте 28–34 года (65,5%), при этом отмечается стремление говорить с другими, чтобы больше узнать о ситуации, а также говорить с тем, кто мог бы конкретно помочь в этой ситуации.

Наряду с тем, что стратегии «конфронтация» и «бегство-избегание» используются редко, отмечается тенденция к увеличению степени интенсивности использования «бегства-избегания» в старших группах (от 43% в возрастной группе 22–27 лет до 48% в группе 45–57 лет), в то время как «конфронтация» с возрастом используется реже. Наиболее активное использование «конфронтации» отмечается в группах 28–34 года и 35–44 года, причем в обеих группах отмечается стремление дать какой-то выход своим чувствам. Как правило, это бывает связано с переживанием сложной ситуации, серьезным эмоциональным напряжением.

При рассмотрении структуры связей показателей совладающего поведения по методике Р. Лазаруса была выявлена следующая тенденция: в первой возрастной группе отмечается наличие жесткой, ригидной корреляционной структуры, в которую объединились практически все копинг-стратегии (12 связей); во второй группе (возраст 28–34 года) отмечается ее дифференцированность, количество корреляционных связей уменьшается до восьми. Таким образом, можно говорить о снижении стереотипизированности и увеличении гибкости совладающего поведения в возрастном диапазоне 28–34 года. Далее, по мере взросления, отмечается увеличение количества внутрифункциональных связей, что говорит о формировании жесткой, ригидной структуры стратегий совладания. Высокая интегрированность структуры, предположительно, может говорить о формировании зрелой личностью экономичного способа адаптационного ответа. Возможно, подобная тенденция связана со спецификой профессиональной деятельности испытуемых, которая, как известно, оказывает влияние на развитие личности.

Итак, проведя анализ особенностей совладающего поведения в возрастных группах можно отметить активное использование продуктивных стратегий совладания представителями всех возрастных групп.

В возрастной группе 22–27 лет отмечается наиболее активное использование стратегии «планирование решения проблемы», сочетающееся с отсутствием излишнего эмоционального включения

в проблему. Совладающее поведение отличается стереотипизованностью.

Вторая возрастная группа (28–34 года), помимо «планирования решения проблемы», отличается наиболее интенсивным использованием стратегии «самоконтроля», что способствует адекватной оценке происходящего. Также увеличивается интенсивность использования «поиска социальной поддержки», что проявляется в необходимости обсуждать проблему с другими людьми. Кроме того, наблюдается тенденция к увеличению интенсивности использования «конфронтации» ($p = 0,07$), появляется желание дать какой-то выход своим чувствам. Данный период отмечен в литературе как «кризис середины жизни», главной характеристикой которого является осознание расхождения между мечтами и жизненными целями человека. Сталкиваясь с возникающими трудностями, человек активно ищет пути совладания с психологическим дискомфортом. В структуре совладающего поведения отмечается ее дифференцированность, что говорит об увеличении гибкости совладающего поведения.

Период 35–44 года связан с кризисом развития личности (кризисом середины жизни). На данном этапе отмечается наиболее активное использование стратегии «самоконтроля» по сравнению с первыми двумя возрастными группами, также отмечается стремление дать выход своим чувствам (стратегия «конфронтация»).

Четвертая возрастная группа (45–55 лет) отличается увеличением интенсивности использования «самоконтроля». Проблемные ситуации, возникающие противоречия разрешаются с опорой на прошлый опыт. В структуре совладающего поведения 3 и 4 групп отмечается увеличение внутрифункциональных связей, что говорит о стереотипизованном способе совладающего поведения.

Сравнительный анализ совладающего поведения в возрастных группах выявил особенности использования стратегий в разные периоды взрослости. Исследование совладающего поведения как поведения субъекта актуально для психологической науки, а его результаты имеют огромное практическое значение, так как обучение копинг-навыкам особенно важно для профилактики психического здоровья.

Литература

- Абабков В. А., Пере М. Адаптация к стрессу. Основы теории, диагностики, терапии. СПб.: Речь, 2004.
- Анцыферова Л. И. Личность в трудных жизненных условиях: переосмысление, преобразование ситуаций и психологическая защита // Психологический журнал. 1994. Т. 15. № 1. С. 3–17

- Головей Л. А., Петраш М. Д. К проблеме развития субъекта деятельности // Психологические проблемы самореализации личности. Вып. 11 (К 100-летию со дня рождения Б. Г. Ананьева) / Под ред. Л. А. Коростылевой. СПб.: Изд-во С.-Петербур. ун-та, 2007. С. 29–40.
- Головей Л. А., Петраш М. Д. К проблеме соотношения возрастного и профессионального развития личности // Ананьевские чтения 2004: Материалы научно-практической конференции. СПб., 2004. С. 100–108.
- Крюкова Т. Л. Психология совладающего поведения: Монография. Кострома: Студия оперативной полиграфии «Авантитул», 2004.
- Нартова-Бочавер С. К. «Coping behavior» в системе понятий психологии личности // Психологический журнал. 1997, Т. 18. № 5. С. 20–30.
- Рубинштейн С. Л. Основы общей психологии. СПб.: Питер Ком, 1999.

ПСИХОЛОГИЧЕСКОЕ ЗДОРОВЬЕ И ЗРЕЛОСТЬ ЛИЧНОСТИ КАК ЦЕЛИ ВОЗРАСТНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКОГО КОНСУЛЬТИРОВАНИЯ

А. Г. Портнова, М. Г. Иванова (Кемерово)

Слово «консультация» происходит от латинского «consultare», что означает совещаться, советоваться, заботиться. D. H. Blosher выделяет сущностные черты психологического консультирования, отличающие этот вид психологической помощи от психотерапии, к которым относятся, например, консультирование, ориентированное на клинически здоровую личность; консультирование, ориентированное на проблемы, возникающие при взаимодействии личности и среды; консультирование, направленное на изменение поведения и развитие личности клиента, и другие (Blocher, 1966).

Объектом воздействия в возрастно-психологическом консультировании выступает отдельный человек.

Выделяются две основные группы причин обращения за консультацией:

- 1 Желание расти, совершенствоваться, больше узнать о себе. В этом случае консультация может быть информирующей или профилирующей, ориентирующей на определенный вид деятельности.
- 2 Конкретные личные затруднения или проблемы: «Я боюсь...», «Я не знаю...», «Я не могу...». В таких случаях консультация будет носить психотерапевтический или корректирующий характер, она будет либо поддерживающей, либо изменяющей, например, самоотношение.

Таким образом, целью психологического консультирования и психологической коррекции является психологическая поддержка здоровых людей в критических ситуациях. При этом под критической ситуацией понимается такая ситуация, «в которой субъект сталкивается с невозможностью реализации внутренних потребностей своей жизни (мотивов, стремлений, ценностей и пр.)» (Василюк, 1999).

Само слово «кризис» указывает на факт нарушения состояния равновесия системы. Кризис (от греч. «krisis» – решение, поворотный пункт) – резкий, крутой перелом в чем-нибудь, тяжелое переходное состояние, острое затруднение в чем-либо. В китайском языке понятие «кризис» определяется как «полный опасности шанс», как возможность роста личности, которую человек обретает, проходя через критический период и претерпевая различные сопротивления.

Кризис несет оттенок чрезвычайной ситуации, необходимости действовать. По Г. Олпорту, кризис – это ситуация эмоционального и умственного стресса, требующая значительного изменения представлений о себе и мире за короткое время (Олпорт, 2002).

В классификации видов кризисов выделяются кризисы переходных периодов, связанных с возрастом, как с его метрической составляющей, так и с его топологическим содержанием. Это ситуация столкновения с препятствием в реализации возрастных жизненных целей и отсутствием возможности справиться с ней с помощью привычных и освоенных на предыдущей возрастной стадии средств (Олифинович, 2005).

Внимание психологов-исследователей сконцентрировано на смене периодов индивидуального развития, переходных периодах, границах основных этапов развития. Как отмечается, в эти моменты происходит разрыв непрерывности, исчезновение одних и появление новых образований, утрата старых социальных связей и образование новых. Переходные периоды рассматриваются как критические, как нормативные возрастные кризисы.

Психолог должен определить, на какой жизненной стадии находится человек, с которым он будет работать, причем опираться придется на знания признаков той или иной топологической стадии развития. Метрический, или хронологический, возраст в индивидуальной работе служит лишь начальным, не вполне достоверным ориентиром. Вышеизложенное позволит, на наш взгляд, более четко сориентироваться в содержании проблемы, учитывая соотношение проявления индивидуального развития и общей схемы возрастной изменчивости.

Объектом психологического консультирования и психологической коррекции в периоды возрастных кризисов являются дети

и взрослые, имеющие те или иные нарушения психологического здоровья. Цель, таким образом, можно определить как восстановление психологического здоровья при направленной психологической помощи психолога.

Психологическое здоровье, по нашему мнению, является интегральной характеристикой состояния личности в процессе функционирования. Психологическое здоровье личности отражает баланс между успешностью функционирования человека как личности и «ценой» достижения целей развития, которые, по нашему мнению, могут быть оценены посредством диагностики эмоционального состояния.

Как показало наше исследование, среди показателей психологического здоровья выделяются стабильные и вариативные, уровень выраженности которых меняется с возрастом. К стабильным показателям относятся показатели эмоционального состояния. Именно эмоциональное состояние является маркером психологического здоровья человека в разные возрастные периоды. Параметры социально-психологической адаптированности и интеллектуально-личностные характеристики являются вариативными показателями психологического здоровья личности.

Выделение показателей психологического здоровья позволяет определить некоторые универсальные, сквозные, константные задачи психологического консультирования и коррекции при возрастных кризисах:

- обучение позитивному отношению к себе и принятию других;
- обучение рефлексивным умениям в целях самопознания;
- формирование потребности в саморазвитии, определение направлений саморазвития.

В процессе консультации психолог должен ставить перед собой следующие вопросы: «Какой цели я хочу достичь в ходе консультации? Почему я хочу достичь этой цели? Какими средствами я собираюсь достичь этой цели?»

В качестве универсальных целей консультирования, упоминающихся теоретиками различных психологических школ, возможно, назвать следующее (Кочунас, 1999):

- 1) способствовать такому изменению поведения клиента, чтобы его жизнь стала продуктивней, чтобы клиент испытывал удовлетворение жизнью, несмотря на неизбежные социальные ограничения;
- 2) развивать навыки совладания, преодоления трудных жизненных ситуаций при столкновении с новыми жизненными обстоятельствами и требованиями;

- 3) обеспечить эффективное принятие жизненно важных решений;
- 4) развивать и поддерживать межличностные отношения. Семейные конфликты взрослых или проблемы взаимоотношений детей в группе сверстников или со взрослыми требуют улучшения качества жизни клиентов посредством обучения лучшему построению межличностных отношений;
- 5) облегчить реализацию и повышение потенциала личности.

Вышеизложенное, на наш взгляд, можно обобщить следующим образом: универсальные цели консультирования ориентированы на то, чтобы способствовать лучшей адаптации, личностному росту, ведущему к зрелости личности.

Развитие человека представлено как процесс формирования новых качеств, предполагающий наличие актуальных свойств и свойств потенциальных, оказывающих свое влияние на другие свойства личности. Эти потенциальные качества личности и детерминируют восприимчивость к воздействию социальной среды, посредством ряда механизмов определяют степень включения личности в систему общественных отношений. Таким образом, зрелость личности может быть рассмотрена в контексте психологических эффектов развития как его цель.

Как показал Б. Г. Ананьев, результатом развития человека как индивида в ходе онтогенеза является достижение биологической зрелости. Результатом развития психосоциальных качеств человека как личности в рамках жизненного пути становится достижение социальной зрелости. Развитие человека как субъекта трудовой и умственной деятельности в достижении им трудоспособности и умственной зрелости (Ананьев, 2001).

По нашему мнению, зрелость представляет собой многомерное, разноуровневое качество личности, обладающее структурными, динамическими свойствами. Уровневые, структурные характеристики зрелости специфичны на каждом возрастном этапе. В целом, функцией личностной зрелости является преобразование (регуляция) процесса развития в целенаправленный, системный, личностно-обусловленный процесс, приобретающий индивидуальные черты как в средствах, условиях, так и в целях данного развития.

Термин «психологическое консультирование» уместно употреблять начиная с психологической поддержки подростков, которые уже сами определяют запрос психологической помощи. Применительно же к дошкольникам и младшим школьникам мы лишь обозначим некоторые возрастные аспекты психологической коррекции. Контроль за ходом психического развития ребенка на основе представлений о нормативном содержании и периодизации этого процесса Г. В. Бур-

менская обозначает как общую задачу возрастнo-психологического консультирования в период детства (Бурменская, 1990).

Исследователи, занимающиеся проблематикой психологии развития, традиционно пытаются ответить на вопросы: «Почему развивается?» и «Как развивается?», т. е. установить причины психического развития и его механизмы. Однако если саморазвитие – это необратимый, закономерный и направленный процесс, то уместно задать еще один вопрос: «Куда направлен этот процесс? Для чего осуществляется развитие?»

На наш взгляд, современный подход к анализу развития требует обратиться к таким концепциям, где возможно было бы получить ответ на вопрос о цели развития, представление о вариативности целей.

На наш взгляд, это можно достичь посредством учета двух стратегий, или парадигм, консультирования.

Первая (в рамках гуманистической парадигмы) заключается в создании теоретической концепции относительно идеального конечного статуса, или наиболее зрелой организации, которой может достигать человек в ходе своей жизни. Для понимания процессов психического развития необходимо вникнуть в его эпистемологическую цель.

В русле гуманистической психологии каждый человек признается наделенным ресурсами для решения возрастных проблем по мере личностного роста. Представители современного гуманистического направления в психологии рассматривают тенденцию к саморазвитию и личностному росту как изначальную потребность личности (Психологическая помощь и консультирование в практической психологии, 1998, с. 9).

Вторая в рамках адаптационной парадигмы стратегия состоит в исследовании исходного психологического статуса индивида, личности, источника или материальной основы всего дальнейшего развития (законов саморегуляции и адаптации первоначальных функциональных структур организма).

Важнейшим контекстом формирования и развития личности выступает адаптация, протекающая на различных уровнях психической организации. Эффекты развития, обусловленные включением субъекта в адаптогенные ситуации, могут иметь как благоприятные последствия для дальнейшего жизненного пути, превращаясь в ресурсы личности, так и ограничивать, искажать процесс развития и самореализации, выступая в форме разнообразных негативных психологических образований, устойчивых в большей или меньшей степени.

Попытка осуществить интеграцию названных парадигм предпринята в работах Э. Эриксона и Э. Фромма. Рассматривая становление

человека как процесс, включающий определенные стадии с характерными для них кризисами, Э. Эриксон показывает, что самой логикой развития личность периодически подводится к выбору между зрелостью, здоровьем и регрессом; личностным ростом, самоопределением и неврозом. С точки зрения Э. Эриксона, человек, принимая вызов в ходе каждого психосоциального кризиса, получает шанс к личностному росту и расширению своих возможностей. Успешно разрешив один кризис, он продвигается в своем развитии к следующему. Природа человека требует личностного роста и ответа на вызовы, присущие каждой стадии развития. Он предложил оценивать человека с точки зрения сформированности характеристик зрелой личности и искать истоки организации зрелой личности на предшествующих стадиях ее жизни.

Часто человек не может сам справиться со сложными проблемами, которые встречаются на жизненном пути, и нуждается в психологическом консультировании.

Современная практическая психология в направлении консультационной деятельности накопила большой эмпирический материал, представляющий задачи развития, основные возрастные проблемы человека (Айви, 1999). Наряду с этим есть возможность обсуждать и ресурсы, и пути решения этих проблем (см. таблицу 1).

В представленной таблице 1, в столбце «Возрастной этап», отмечен типологический аспект возраста консультируемого – это естественная возрастная изменчивость психики человека. Второй столбик «Задачи развития/основные возрастные проблемы» содержит тематику типичных обращений за консультацией к психологу. «Цель консультирования (функциональный аспект)» – направление усилий консультанта, позволяющее выделить содержание помощи, необходимой человеку для решения его жизненных задач развития. Каждая стадия имеет свои кризисы развития, которые будут разрешаться в зависимости от характера решения жизненных задач с использованием всех имеющихся ресурсов.

Таким образом, в ходе консультации процесс саморазвития, достижение личностной зрелости может сопровождаться эмоциональным дискомфортом, который сигнализирует о напряжении психологического здоровья.

Психологическое здоровье является условием достижения личностной зрелости. В процессе консультирования уровень зрелости личности определяет цели, направление консультации (*куда? зачем?*), а здоровье – способ и ресурсы достижения цели, диапазон изменений личности и поведения (*как?*).

Зрелость является качеством, которое характеризует уровень развития личности с точки зрения «достижения». Зрелость может

Таблица 1

ВОЗРАСТНЫЕ ПРОБЛЕМЫ, ЗАДАЧИ РАЗВИТИЯ И ЦЕЛИ ВОЗРАСТНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКОГО КОНСУЛЬТИРОВАНИЯ И КОРРЕКЦИИ

Возрастной этап	Задачи развития/основные возрастные проблемы	Цель консультирования (функциональный аспект)
Дошкольный	Половая идентификация. Игра. Фантазии. Отношения в детском коллективе, готовность к школьному обучению	Адаптация
Младший школьный	Самооценка. Трудности адаптации, построение социальных отношений. Успеваемость, произвольность	Адаптация
Подростковый	Физическое созревание. Успеваемость, нарушение поведения, нарушение отношений с родителями, проявления «взрослости», отношения со сверстниками	Адаптация
Юношеский	Выбор дальнейшего пути, профессиональное и личностное самоопределение. Отрыв ребенка от родителей	Самоопределение Адаптация
Ранняя взрослость	Выбор профессии, развитие карьеры, выработка стиля жизни. Создание собственной семьи, отношения с родителями (отрыв от семьи)	Адаптация Самореализация
Взрослость	Кризис успешности, ситуации потери, создания новой семьи, карьерный рост. Смена оценок, привязанностей, принятых обязательств. Освоение родительской роли	Самореализация Адаптация
Поздняя взрослость	Уход детей из семьи. Изменение отношений между супругами. Оценка взятых обязательств. Социальные достижения	Самореализация Адаптация
Пожилой возраст	Уменьшение роли карьеры. Интерес к проблемам жизни и смерти, религиозность. Смерть супруга. Увеличение зависимости от других. Снижение ресурсов здоровья и адаптации. Оценка собственной жизни	Адаптация Самореализация

характеризовать соотношение уровня развития человека в соответствии с требованиями к адаптации, развитию, функционированию человека в целом. В ходе развития зрелость выступает критерием и условием успешной реализации новых ролей и статусов, функций, биологически и социально обусловленных (Портнова, 2007).

Психологическое здоровье и зрелость личности – это возможные параллельные задачи консультирования на разных этапах возрастного развития.

Психолог-консультант в своей ежедневной работе сочетает приемы, техники различных психологических парадигм, таким образом,

осуществляя синтез стратегических целей консультирования, определяемых нами как цели оптимизации адаптации и личностного роста, ведущего к личностной зрелости на каждом возрастном этапе.

Литература

- Айви А. Е., Айви М. Б., Саймэк-Даунинг Л.* Психологическое консультирование и психотерапия. Методы, теории и техники. Практическое руководство. М.: Психотерапевтический колледж, 1999.
- Ананьев Б. Г.* О проблемах современного человекознания. СПб.: Питер, 2001.
- Бурменская Г. В., Карабанова О. А., Лидерс А. Г.* Возрастно-психологическое консультирование. Проблемы психического развития детей. М.: Изд-во МГУ, 1990.
- Васильюк Ф. Е.* Проблема критической ситуации // Психология экстремальных ситуаций. А. Е. Тарас, К. В. Сельченко (сост.). Минск: Харвест, 1999.
- Кочунас Р.* Основы психологического консультирования. М.: Академический проект, 1999.
- Малкина-Пых И. Г.* Возрастные кризисы: Справочник практического психолога. М.: Изд-во Эксмо, 2004.
- Олифиревич Н. И.* Семейные кризисы: феноменология, диагностика, психологическая помощь / Н. И. Олифиревич, Т. А. Зинкевич-Куземкина, Т. Ф. Велента. М. Обнинск: «ИГ-СОЦИН», 2005.
- Олпорт Г.* Становление личности: Избранные труды. М.: Смысл, 2002.
- Портнова А. Г.* Зрелость личности как психологический эффект развития // Теоретические и прикладные аспекты психологии развития: проблемы, решения, перспективы: сборник научных трудов Международной конференции / Под ред. И. С. Морозовой. Кемерово: Кузбассвуиздат, 2007. С. 326–330.
- Психологическая помощь и консультирование в практической психологии / Под ред М. К. Тутушкиной. СПб.: Изд-во «Дидактика Плюс», 1998.
- Blocher D. H.* Developmental Counseling. N. Y.: Ronald Press., 1966.

ЭФФЕКТ РЕСПОНДЕНТА В ОЦЕНКАХ ЭМОЦИОНАЛЬНЫХ И ПОВЕДЕНЧЕСКИХ ПРОБЛЕМ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ

В. Г. Сивакова (Бишкек, Киргизия)

В настоящее время распространенность как клинических, так и неклинических форм эмоциональных и поведенческих нарушений в детско-подростковой популяции приобретает все большие масштабы: по разным оценкам от 10 до 24% детей и подростков в России и за рубежом страдают эмоциональными расстройствами или нарушениями поведения (Александровский, 2000; Перре, Бауман, 2002; Мэш,

Вольф, 2003; Игумнов, Григорьева, 2007). Многие из этих нарушений характеризуются хроническим течением, а значит, продолжаются и во взрослом возрасте. Проявления ряда расстройств могут сильно варьироваться в зависимости от пола и возрастных особенностей (Rutter et al., 2003; Гиндина, 2005; Hudziak et al., 2007). Помимо этого, все большее значение придается и исследованиям совместного возникновения различных расстройств, так называемому явлению коморбидности (Перре, Бауман, 2002). В связи с этим возникает необходимость ранней диагностики возможных нарушений, определения прогноза развития и разработки своевременной коррекционной программы, что находится в компетенции психологов, которые широко используют психодиагностические методы, положительно зарекомендовавшие себя в превентивной практике.

Оценочные шкалы являются одним из наиболее эффективных инструментов для диагностики поведенческих особенностей ребенка (Konold et al., 2004a, б). Они позволяют оценить степень выраженности тех или иных характеристик, отследить атипичные особенности, легко произвести количественный анализ и сопоставление с целым классом схожих проблем. Несмотря на положительные стороны, оценочные шкалы имеют и определенные ограничения: описывают поведение ребенка на протяжении некоторого временного интервала или в настоящий момент и не позволяют говорить о его причинах. Оценочные шкалы также не всегда позволяют получить объективную информацию о ребенке: оценки могут зависеть от восприятия, мнемических особенностей, мотивации, психического состояния респондента в момент оценивания, а также от того, насколько он хорошо знает ребенка. Очерчивая проблемные области, оценочные шкалы позволяют дать полноценное заключение лишь при наличии дополнительной информации. Еще одним фактором, ограничивающим применение оценочных шкал, является отсутствие согласованности между оценками различных информантов, сделанных в отношении одного и того же ребенка. Так, согласованность оценок информантов из одной сферы (например, материнско-отцовских или учительско-учительских) является средней – 0,60 и 0,64 соответственно, согласованность же оценок информантов из различных сфер (например, учительско-родительских) весьма низка – 0,28. Отчасти это объясняется различным характером взаимодействия ребенка с учителями и с родителями. Различными могут быть и сами формы, предназначенные для заполнения учителями и родителями. Важно также сознавать, что оценки различных информантов, имеющие низкий показатель корреляции, могут давать надежную и валидную информацию, однако природа этих оценок различна (Konold et al., 2004a).

Подобные исследования неоднократно проводились на различных популяциях, однако в Кыргызстане таких работ еще немного. В связи с этим целью данной работы явилось исследование эффекта респондента в оценках эмоциональных и поведенческих особенностей младших школьников.

Гипотеза

Мы предположили, что различия в учительских и родительских оценках, касающихся эмоциональных и поведенческих особенностей близнецов младшего школьного возраста, детерминированы не только возрастными и индивидуально-психологическими особенностями информантов, но и ситуационно-специфичным поведением детей.

Материалы и методы

Методологической основой данной работы стали принципы системности (Ломов, 1984) и детерминизма (Рубинштейн, 1955, 1976).

В выборку вошли близнецы – учащиеся школ из городов Кыргызской Республики и Российской Федерации: г. Бишкек, г. Кант, г. Карабалта, г. Токмак, г. Ижевск – всего 105 мальчиков и 127 девочек в возрасте от 6 до 11 лет.

Методика – опросник Т. Ахенбаха, родительская (CBCL) и учительская (TRF) формы (Гиндина, 2005).

Форма отчета для родителей (Child Behavior Checklist – CBCL)

В работе использовалась вторая редакция опросника – CBCL/4–18, предназначенная для родителей детей 4–18 лет (или взрослых, наблюдающих ребенка в контексте семьи). Шкалы опросника, направленные на диагностику активности ребенка, его социальной и школьной компетентности, позволяют дать оценку адаптивным формам поведения ребенка и выделить группу риска, нуждающуюся в психологической помощи. Опросник содержит также 8 специфических шкал: «Замкнутость», «Соматические Проблемы», «Тревожность/Депрессия», «Социальная Дезадаптация», «Трудности Мышления», «Трудности Внимания/Гиперактивность», «Деликвентность», «Агрессивность» и 2 обобщающие, интегральные шкалы – «Интернализация», основанная на утверждениях, входящих в шкалы «Замкнутость», «Соматические Проблемы» и «Тревожность/Депрессия», и «Экстернализация», включающая утверждения, составляющие «Деликвентность» и «Агрессивность». На основе утверждений опросника подсчитывается «Общий балл проблемности» детского поведения, представляющий собой общий индекс количества и степени выраженности проблем. Общее количество шкал – 15 (Гиндина, 2005).

Форма отчета для учителей (The Teacher Report Form – TRF)

Использовалась первая версия опросника TRF, предназначенная для детей 5–18 лет. Форма заполняется учителями и другими взрослыми, знакомыми с ребенком в контексте школы (администраторами, педагогами, воспитателями, логопедами). Форма содержит вопросы об адаптивном поведении и академической успеваемости ребенка, прилежании, усвоении материала, о том, насколько, по мнению респондента, счастлив этот ученик. Вопросы об адаптивном поведении суммируются в общую шкалу – «Адаптивное функционирование». Остальные шкалы идентичны шкалам CBCL, однако шкала «Трудности внимания/Гиперактивность» включает две подшкалы: «Трудности внимания» и «Гиперактивность» (общее количество шкал TRF – 19) (Гиндина, 2005).

Для обработки полученных данных был использован статистический пакет программ SPSS 11.0.

Ход эксперимента

Обследование включало в себя заполнение опросников учителями и родителями отдельно на каждого близнеца из пары. Обработка полученных данных производилась применением методов математической статистики (расчет средних, стандартных отклонений, использование t-критерия Стьюдента) с целью определения достоверности различий между родительскими и учительскими оценками по общим для CBCL и TRF шкалам. Корреляционный анализ позволил выявить степень согласованности родительских и учительских оценок по общим для CBCL и TRF шкалам.

Результаты и их обсуждение

Сравнительный анализ данных пяти шкал проблем опросника («Замкнутость/Депрессия», «Тревожность/Депрессия», «Социальная дезадаптация», «Трудности внимания», «Проблемы интернализации») выявил значимые различия между оценками родителей и учителей. По сравнению с учителями, родители оценили своих детей ниже по шкалам «Замкнутость/Депрессия» ($p < 0,004$), «Тревожность/Депрессия» ($p < 0,000$), «Социальная дезадаптация» ($p < 0,000$), «Трудности внимания» ($p < 0,000$) и «Проблемы интернализации» ($p < 0,000$).

Статистически значимые различия между родительскими и учительскими оценками, полученными в отношении различных половозрастных групп, представлены в таблице 1. Для большей наглядности представленных данных в таблицу не были включены средние и стандартные отклонения по каждой из исследованных групп.

Таблица 1

СТАТИСТИЧЕСКИ ЗНАЧИМЫЕ РАЗЛИЧИЯ МЕЖДУ РОДИТЕЛЬСКИМИ
И УЧИТЕЛЬСКИМИ ОЦЕНКАМИ В ОТНОШЕНИИ РАЗЛИЧНЫХ ПОЛОВОЗРАСТНЫХ
ГРУПП

Группа	Общие для CBCL и TRF шкалы									
	Замкнутость/ Депрессивность	Тревожность/ Депрессивность	Социальная дестабилизация	Трудности мышления	Трудности внимания и гиперактивность	Деликвентность	Агрессивность	Проблемы интернализации	Проблемы экстернализации	Общий балл проблемности
Мальчики	У > Р	У > Р	У > Р		У > Р			У > Р		У > Р
Девочки		У > Р			У > Р					
Дети 6–7 лет							У < Р		У < Р	У < Р
Дети 8–9 лет	У > Р	У > Р	У > Р		У > Р			У > Р		У > Р
Дети 10–11 лет		У > Р			У > Р					
Мальчики 6–7 лет						У < Р			У < Р	У < Р
Девочки 6–7 лет						У < Р	У < Р		У < Р	
Мальчики 8–9 лет	У > Р	У > Р	У > Р	У > Р	У > Р			У > Р		У > Р
Девочки 8–9 лет		У > Р	У > Р		У > Р					
Мальчики 10–11 лет					У > Р					
Девочки 10–11 лет					У > Р					

Примечание: Различия в оценках, например У > Р, означают, что учительские оценки по данной шкале для определенной группы испытуемых оказались выше родительских. Для всех исследованных групп парный t-тест значим на уровне $p < 0,01$.

Из таблицы 1 следует, что практически во всех исследованных группах учительские оценки оказались значимо выше, чем родительские ($p < 0,01$). Исключение составила возрастная группа 6–7-летних детей и обе ее подгруппы – мальчики 6–7 лет и девочки 6–7 лет. Учительские оценки 6–7-летних детей по шкалам «Агрессивность» ($p < 0,01$), «Проблемы экстернализации» ($p < 0,01$), «Общий балл проблемности» ($p < 0,01$) оказались ниже родительских; в подгруппе мальчиков учительские оценки оказались ниже родительских по шкалам «Деликвентность» ($p < 0,01$), «Проблемы экстернализации» ($p < 0,01$) и «Общий балл про-

блемности» ($p < 0,01$); в отношении девочек 6–7 лет учительские оценки оказались ниже родительских по шкалам «Деликвентность» ($p < 0,01$), «Агрессивность» ($p < 0,01$), «Проблемы экстернализации» ($p < 0,01$). Это может быть связано с пока еще недостаточно длительным периодом знакомства учителя с детьми в начале школьного обучения.

В отношении мальчиков согласованность учительских и родительских оценок по шкале «Соматические жалобы» оказалась средней ($r = 0,62$; $p < 0,00$). Согласованность оценок по шкале «Соматические жалобы» также оказалась средней для подгруппы мальчиков 8–9 лет ($r = 0,57$; $p < 0,00$) и высокой для подгруппы мальчиков 10–11 лет ($r = 0,78$; $p < 0,004$). По шкале «Проблемы экстернализации» высокие показатели согласованности учительско-родительских оценок были выявлены для подгрупп мальчиков 6–7 лет ($r = 0,75$; $p < 0,00$) и 10–11 лет ($r = 0,75$; $p < 0,007$). Средние показатели согласованности учительско-родительских оценок были выявлены для подгруппы мальчиков 6–7 лет по шкалам «Трудности мышления» ($r = 0,66$; $p < 0,001$) и «Агрессивность» ($r = 0,68$; $p < 0,001$).

В отношении подгруппы девочек 6–7 лет были получены средние показатели согласованности учительско-родительских оценок по шкалам «Замкнутость/депрессивность» ($r = 0,515$; $p < 0,007$) и «Трудности внимания и гиперактивность» ($r = 0,515$; $p < 0,007$). В отношении подгруппы девочек 10–11 лет согласованность родительско-учительских оценок оказалась высокой по шкале «Деликвентность» ($r = 0,87$; $p < 0,00$) и средней по шкалам «Агрессивность» ($r = 0,63$; $p < 0,007$) и «Проблемы экстернализации» ($r = 0,69$; $p < 0,002$).

В целом, для подгруппы детей 10–11 согласованность оценок родителей и учителей по шкале «Проблемы экстернализации» оказалась высокой ($r = 0,72$; $p < 0,00$). Средние показатели согласованности были получены для подгруппы детей 6–7 лет по шкале «Трудности мышления» ($r = 0,54$; $p < 0,00$).

Сравнительный анализ суммарных учительско-родительских оценок (полученных путем вычисления среднего значения между оценками педагогов и родителей по всем шкалам, общим для СВСЛ и TRF) позволил выявить различия в оценках учителей и родителей в отношении мальчиков и девочек. Статистически значимые различия учительско-родительских оценок в отношении мальчиков и девочек представлены в таблице 2.

Согласно данным, представленным в таблице 1, учителя и родители оценили мальчиков значимо выше по шкалам «Трудности внимания» ($t = 3,35$; $p < 0,001$), «Деликвентность» ($t = 2,99$; $p < 0,003$), «Агрессивность» ($t = 2,97$; $p < 0,003$) и «Проблемы экстернализации» ($t = 3,15$; $p < 0,002$).

Таблица 2

СТАТИСТИЧЕСКИ ЗНАЧИМЫЕ РАЗЛИЧИЯ УЧИТЕЛЬСКО-РОДИТЕЛЬСКИХ ОЦЕНОК
В ОТНОШЕНИИ МАЛЬЧИКОВ И ДЕВОЧЕК ПРЕДСТАВЛЕНЫ В ТАБЛИЦЕ

Шкала	N	Мальчики	N	Девочки	t	p
		M±m		M±m		
Трудности внимания	104	7,82±4,77	124	5,84±4,02	3,35	0,001
Деликвентность	104	1,73±1,6	124	1,14±1,35	2,99	0,003
Агрессивность	104	8,27±5,7	124	6,17±4,8	2,97	0,003
Проблемы экстернализации	104	10,01±6,84	124	7,32±5,83	3,15	0,002

Результаты, полученные в ходе нашего исследования, мы сопоставили с литературными данными (Bongers et al., 2004; Konold et al., 2004a, б; Clay et al., 2008).

Более высокие учительские оценки детей по шкалам «Замкнутость/Депрессия» ($p < 0,004$), «Тревожность/Депрессия» ($p < 0,000$) и «Проблемы интернализации» ($p < 0,000$), а также более высокие родительские оценки группы детей 6–7 лет ($p < 0,01$) и подгруппы девочек 6–7 лет ($p < 0,01$) по шкале «Агрессивность» согласуются с литературными данными. Согласно этим данным, учителя акцентируют внимание на познавательной сфере и замкнутости, а родители – на проблемах агрессивности (Clay et al., 2008). Обнаруженная для разных подгрупп выборки согласованность оценок родителей и учителей по шкале «Проблемы экстернализации» и отсутствие согласованности оценок по шкале «Проблемы интернализации» также соответствуют литературным данным. Они свидетельствуют о том, что оценки взрослых в отношении проблем экстернализации часто совпадают, особенно если конфликт ребенка с окружающими явный. Что касается проблем интернализации, то оценки значительно отличаются (Clay et al., 2008). Это может объясняться как тем, что проблемы экстернализации более заметны и легче поддаются регистрации по сравнению с проблемами интернализации, так и частотой контактов между собой различных информантов (Clay et al., 2008).

Более высокие оценки, полученные мальчиками по шкалам «Трудности внимания» ($t = 3,35$; $p < 0,001$), «Деликвентность» ($t = 2,99$; $p < 0,003$), «Агрессивность» ($t = 2,97$; $p < 0,003$) и «Проблемы экстернализации» ($t = 3,15$; $p < 0,002$) также соответствуют литературным данным, свидетельствующим, что подобное различие между мальчиками и девочками является нормативным (Bongers et al., 2004).

В целом, учителя по сравнению с родителями обнаружили у близнецов младшего школьного возраста больше проблем, за исключением оценки возрастной группы детей 6–7 лет и двух составляющих ее подгрупп – мальчиков 6–7 лет и девочек 6–7 лет. Полученные данные

отличаются от литературных, согласно которым учителя сообщают меньше проблем, чем родители (Clay et al., 2008). Возможно, это связано с тем, что выборку исследования составили не одиночно рожденные дети, как в литературных данных, а члены близнецовых пар. Взаимодействие же учителей с близнецами требует от педагогов большего внимания, чем при работе с одиночно рожденными детьми, поскольку педагог часто оказывается в ситуации, когда он не только оценивает учебные успехи и поведенческие особенности близнецов, но и сравнивает их между собой, оказывая каждому из них индивидуальную, дифференцированную помощь.

Большее количество проблем, отмеченных учителями в отношении детей, может также объясняться тем, что основными задачами младшего школьного возраста являются адаптация к школе, академическая успеваемость, например овладение навыками чтения, арифметики, поддержание отношений со сверстниками и усвоение нормативного поведения (Мэш, Вольф, 2003). Достижение или недостижение которых с большей вероятностью будет зарегистрировано учителями, поскольку взаимодействие педагогов с детьми больше по продолжительности и отлично по характеру от взаимодействия родительского.

Литературные данные свидетельствуют о том, что учительские оценки являются весьма значимым предиктором академических, психологических и поведенческих проблем, даже более значимым, чем родительские оценки. Следовательно, часто получаемые в исследованиях низкие показатели корреляции между родительскими и учительскими оценками поведения детей не могут объясняться только спецификой диагностики в этих группах информантов. Причиной низких корреляций может являться поведение детей, различное дома и в школе (Konold et al., 2004a).

Таким образом, наша гипотеза о том, что различия в учительских и родительских оценках, касающихся эмоциональных и поведенческих особенностей близнецов младшего школьного возраста, детерминированы не только возрастными и индивидуально-психологическими особенностями информантов, но и ситуационно-специфичным поведением детей, подтвердилась. Своевременная диагностика эмоциональных и поведенческих особенностей в младшем школьном возрасте служит залогом успеха при использовании коррекционно-профилактических программ.

Литература

- Александровский Ю. А. Пограничные психические расстройства. 2000.
- Гиндина Е. Д. Оценка роли генотипа и среды в формировании поведенческих и эмоциональных особенностей в подростковом возрасте: Дис. ... канд. психол. Наук. М., 2005.

- Игумнов С. А., Григорьева Н. К.* Охрана психического здоровья детей и подростков Беларуси: проблемы и перспективы // *Белорусский Медицинский Журнал.* № 2 (20). 2007.
- Клиническая психология / Под ред. М. Перре, У. Баумана.* СПб.: Питер, 2002.
- Ломов Б. Ф.* Методологические и теоретические проблемы психологии. М., 1984.
- Мэй Э., Вольф Д.* Детская патопсихология. Нарушения психики ребенка. СПб.: ПРАЙМ-ЕВРОЗНАК, 2003.
- Рубинштейн С. Л.* Вопросы психологической теории // *Вопросы психологии.* 1955. № 1.
- Рубинштейн С. Л.* Проблемы общей психологии. М., 1976.
- Bongers I. L., Koot H. M., Ende J. & Verhulst F. C.* The Normative Development of Child and Adolescent Problem Behavior // *Journal of Abnormal Psychology.* 2003. V. 112. № 2. P. 179–192.
- Clay H., Surgenor L. J., Frampton C. M.* Assessing emotional and behavioural problems in children: factors associated with multiple informant consistency in New Zealand (Clinical report).
- Hudziak J. J., Achenbach Th. M., Althoff R. R., & Pine D. S.* A dimensional approach to developmental psychopathology // *International Journal of Methods in Psychiatric Research.* 2007. P. 16–23.
- Konold T. R., Walthall J. C., Pianta R. C.* The Behavior of Child Behavior Ratings: Measurement Structure of the Child Behavior Checklist Across Time, Informants, and Child Gender // *Journal of Emotional and Behavioral Disorders.* 2004.
- Konold T. R., Walthall J. C., Pianta R. C.* Measuring problem behaviors in young children // *Journal of Emotional and Behavioral Disorders.* 2004.
- Rutter M., Caspi A., Moffitt T. E.* Using sex differences in psychopathology to study causal mechanisms: unifying issues and research strategies // *Journal of Child Psychology and Psychiatry.* 2003. P. 1092–1115.

ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНЫЙ СТАТУС ДОШКОЛЬНИКОВ НА ЭКОЛОГИЧЕСКИ НЕБЛАГОПОЛУЧНЫХ ТЕРРИТОРИЯХ ЗАБАЙКАЛЬСКОГО КРАЯ

А. А. Суханов (Чита)

В регионе экологического неблагополучия (РЭН) общий психологический потенциал человека, понимаемый как совокупность его возможностей, ресурсов, которые могут быть реализованы (Че-

* Работа выполняется при поддержке РГНФ, проект № 09-06-00064а «Психологическая адаптация человека в осложненных условиях жизненной среды (на примере детского и юношеского населения Забайкальского края)».

ловеческий потенциал...», 1999), оказывается под угрозой ослабления. Общий психологический потенциал является основой потенциала интеллектуального, эмоционального. Особенно подвержена влиянию экологически неблагоприятной среды психика детей: психические функции в детском возрасте переживают период интенсивного формирования, будучи особенно чувствительными к воздействиям извне. Детское население на территориях экологического неблагополучия оказывается в условиях повышенного риска.

Экопсихологические исследования доказали, что «загрязненная» природная (физическая) среда (Панов, 2004) оказывает негативное влияние на психическую деятельность человека, снижая ее возможности (Грищенко, 2005; Екимова, 2003).

Забайкальский край может быть отнесен к регионам экологического неблагополучия. Природная (физическая) среда многих его территорий серьезно «загрязнена». Медико-биологическими исследованиями в Забайкалье установлено: у детей «загрязненных» районов наблюдается заметное снижение функциональных возможностей организма, изменение энергетического метаболизма. Уровень заболеваемости детей свидетельствует о проблемах в адаптации, всегда связанных с повышенными энергетическими затратами (Говорин и др., 2003; Горлачев, Сердцев, 2003). Это заставляет задуматься и о психологическом потенциале детской популяции, проживающей на экологически неблагоприятных территориях Забайкальского края, ведь известно, что материальной основой психической деятельности человека являются процессы, протекающие на биологическом уровне системной организации человека (Леонтьев, 1977).

Мы предположили, что возможно снижение показателей психологического статуса детей, родившихся и проживающих на экологически неблагоприятных территориях. Психологический статус понимается как интегральная характеристика состояния психики во взаимодействии с конкретными факторами среды, т. е. уровня психической активности человека. Психологический статус выступает и как системная характеристика, параметр состояния системы «человек–жизненная среда» (Сараева, 2008).

Важнейшей частью психологического статуса человека является статус интеллектуальный. В соответствии с общим определением психологического статуса человека интеллектуальный статус можно определить как состояние интеллектуальной сферы его психики в определенный период в данных условиях среды, т. е. как уровень интеллектуальной активности. Интеллектуальный статус показывает уровень актуального развития интеллекта человека. Интеллект, по одному из наиболее распространенных определений (Пиаже, 1969),

обеспечивает разнообразные и эффективные связи человека со средой, успешную адаптацию к ней.

По развитию интеллекта детей в РЭН, таким образом, можно судить о психологическом потенциале популяции, проживающей на «загрязненных» территориях. Наши исследования показали, что у детей, проживающих на экологически неблагоприятных территориях Забайкальского края, показатели интеллектуального статуса снижены.

Предварительно заметим, что при проведении комплексного исследования по определенным критериям был определен условный градиент природного фактора – «загрязненности» физической среды и условный градиент социального фактора (названного социальным статусом территории) в районах, где проводилось исследование. Затем территории исследования были «проранжированы» и по степени экологического «загрязнения» физической среды, и по уровню социального развития.

Среди детей, проживающих на экологически неблагоприятных территориях и испытывающих длительное влияние «загрязненной» природной (физической) среды, наиболее уязвимыми являются дошкольники. Организм и психика ребенка в этом возрасте обладают повышенной чувствительностью к негативным средовым влияниям. Интеллектуальный потенциал ребенка только создается. В этом плане изучение интеллекта дошкольников, развивающихся в отличающихся условиях природной и социальной среды, представляется особенно интересным.

Для диагностики развития интеллекта дошкольников (воспитанников ДОУ в возрасте 6 лет) применялась диагностическая программа МЭДИС – методика экспресс-диагностики интеллектуальных способностей (Щебланова и др., 1994). Результаты исследования представлены в таблице 1.

Таблица 1

Количество дошкольников (в %) по результатам МЭДИС
на территориях с отличающимися средовыми условиями
(предварительный этап исследования)

Уровень выполнения	Экологически неблагоприятные территории: краевой центр, районный центр, села			Экологически благополучная территория
	Чита N = 177	Балей N = 71	Балейский район, N = 88	Пос. Красный Чикой, N = 3
ниже среднего	39,5	83,1	92	27,4
средний	35,6	15,5	8	17,8
выше среднего	24,9	1,4	0	54,8

Данные таблицы позволяют сказать, что показатели детей, живущих на «чистой» территории, выше показателей детей из «загрязненных» территорий, несмотря на то что первая – это отдаленный поселок, а среди последних – краевой и районный города. Значимость отличий, установленных по критерию F^* – угловому преобразованию Фишера, в показателях уровней «ниже» и «выше среднего» – $p < 0,01$; $p < 0,02$.

Интеллектуальные показатели детей из краевого центра и детей из сел БалеЙского района значимо отличаются. Поскольку в экологическом отношении обе территории относятся к неблагоприятным, то различия объясняются влиянием социального фактора. А вот уже лучшие результаты детей из Красного Чикоя по сравнению с результатами детей из Читы нельзя объяснить социальным фактором. Здесь, видимо, большую роль играет фактор «чистой» физической среды. Точно так же разницу в показателях детей города БалеЙ и сел БалеЙского района можно объяснить влиянием социального фактора, но нельзя дать такое объяснение различиям показателей городских детей из БалеЙ и сельских детей из Красного Чикоя. Лучшие результаты детей из села обусловлены, на наш взгляд, тем, что они развиваются в экологически «чистом» районе.

Таким образом, можно сделать следующий вывод: при сходстве природных экологических условий, в которых развиваются дети, социальный фактор заявляет о себе и обуславливает разницу результатов детей из города и детей из села. Если же одни дети развиваются в экологически благоприятных природных условиях, а другие – в экологически неблагоприятных, то влияние социального фактора значительно слабеет. Сильнее оказываются воздействия среды физической. Дети из экологически «грязных» городов имеют более низкие результаты, чем дети из экологически «чистого» села. Или, в лучшем случае, показатели сельских детей не отличаются от показателей детей из краевого центра.

Анализ полученных в исследовании данных позволяет говорить о том, что экологически неблагоприятные условия природной (физической) среды развития снижают интеллектуальные показатели дошкольников, проживающих как в городах, так и в селах. Лучшие социально-экономические условия в экологически «загрязненных» городах не способны полностью компенсировать негативное влияние физической среды. По мере ухудшения экологических условий территории (увеличения градиента «загрязнения» физической среды), ухудшаются и интеллектуальные показатели детей.

Литература

Говорин Н. В. Состояние нервно-психического здоровья детей и подростков, проживающих в экологически неблагоприятном регионе восточного

- Забайкаля / Н. В. Говорин, И. А. Зими́на, Е. В. Абашкина, Т. П. Злова, Е. М. Вишнякова, Я. А. Кошмелева, А. С. Березкин // Сибирский вестник психиатрии и наркологии. 2003. № 1 (27). С. 61–63.
- Горлачев В. П. Экология Забайкаля и здоровье человека / В. П. Горлачев, М. И. Сердцев. Чита, 2003.
- Грищенко П. А. Интеллектуальный потенциал подростков, проживающих в различных экологических условиях [электронный ресурс]: Дис. ... канд. психол. наук. М.: РГБ, 2005.
- Екимова В. И. Особенности психического развития школьников в условиях экологического неблагополучия [электронный ресурс]: Дис. ... докт. психол. наук. М.: РГБ, 2003.
- Леонтьев А. Н. Деятельность. Сознание. Личность. М.: Политиздат, 1977.
- Панов В. И. Экологическая психология: Опыт построения методологии. М.: Наука, 2004.
- Пижае Ж. Избранные психологические труды. М.: Просвещение, 1969.
- Сараева Н. М. Психологический статус человека, живущего на экологически неблагоприятной территории (в Читинской области). М.: Изд-во ЛКИ, 2008.
- Сердцев М. И. Экология, метаболизм, здоровье. Чита: Издательство Читинского пединститута, 1996.
- Человеческий потенциал: опыт комплексного подхода / Под ред. И. Т. Фролова. М.: Эдиториал УРСС, 1999.
- Щебланова Е. И. Методика экспресс-диагностики интеллектуальных способностей детей 6–7 лет / Е. И. Щебланова, И. С. Аверина, Е. Н. Задорина // Вопросы психологии. 1994. № 4. С. 143–146.

ЭМОЦИИ И ИХ СВЯЗИ С ПОЗНАВАТЕЛЬНЫМИ ПРОЦЕССАМИ

Л. В. Тарабакина (Москва)

Цель доклада – обсудить многокачественную природу связей эмоций с познавательными процессами. Традиционно их связи и единство интерпретируются как устойчивая характеристика индивидуальных особенностей человека. При этом позитивное значение эмоций в едином поле функционирования с познавательными процессами недооценивается. Кажущаяся простота их связей создает иллюзию легкости прогнозирования эмоциональных проявлений и анализа результатов психодиагностики, проводимого в целях профессионального отбора и прогноза эмоциональной устойчивости. Между тем именно эмоции помогают наиболее тонко дифференцировать жизненные ситуации и внутренне справляться с трудностями, которые не удастся устранить; они открывают возможности субъекту

на то, как поддержать межличностные взаимоотношения и принять оптимальное решение (Гальперин, 2002; Индина, 2008).

Многокачественную природу психических явлений раскрыл С. Л. Рубинштейн и показал, что своеобразие различных характеристик психическое получает в различных связях и отношениях. Ему принадлежит заслуга рассматривать единство эмоций с познавательными процессами не как постоянную величину, а в контексте развития субъекта. Он выделил три этапа преобразований и скачков, разрывающих непрерывное течение процесса и придающих новую качественную определенность единству и связям эмоций с познавательными процессами. На первом этапе единого функционирования внутреннего мира, по Рубинштейну, эмоции полонят познание; субъект способен понять в действиях другого субъекта только то, что сам переживает. На втором этапе развития субъекта познание освобождается от эмоций; человек оказывается способным понять то, что собственному переживанию чуждо. Наконец, на третьем этапе развития субъекта эмоции начинают направлять познание: субъект не только понимает, где искать истину, или не только понимает, какое дело правое, но свои переживания и свои возможности распределяет в связи с таким пониманием (Рубинштейн, 1935).

В результате длительной исследовательской работы по проблеме эмоционального развития человека нами собраны и проанализированы многочисленные данные, подтверждающие многокачественную природу единства эмоций с познавательными процессами и неоднозначность их связей.

У наивного субъекта возникновение сильных негативно окрашенных эмоциональных состояний не позволяет правильно воспринимать и понимать вновь возникающие обстоятельства и делать правильный выбор. В частности, проблемы, с которыми сталкивается школа, обусловлены, прежде всего, переполненностью у учащихся негативно окрашенных переживаний; учебную деятельность сопровождает высокое эмоциональное напряжение, а учащиеся еще не владеют опытом эмоциональной компетентности.

Умение адекватно соотносить эмоции с познанием субъект приобретает лишь по мере своего самосовершенствования. В истории развития субъекта возникают новые функции и новые возможности эмоциональной регуляции. Способность быстро восстанавливать эмоциональный комфорт после пережитых критических ситуаций и устойчиво сохранять доброжелательное отношение к людям, к обстоятельствам, в целом к миру происходит как возможность перехода на качественно новый уровень компетентностей субъекта. Эмоциональное развитие совершенствуется в процессе социального познания

и саморазвития, а функции эмоциональных проявлений становятся сложными и опосредствованными, поскольку человек приобретает возможность пользоваться многообразными средствами и окультуренными техниками для регуляции своих чувств и поведения в социальном мире, а не прямыми реакциями на возникающие изменения. Переход к зрелой регуляции позволяет сохранять веру в возможное преодоление трудностей и оставаться способным жить в ладу с самим собой и с окружающим миром. Регуляция эмоциональных состояний опосредствована и жизненными обстоятельствами бытия, и социальным пространством, и сложностью личностного становления, и сложным соотношением с другими психическими образованиями.

Многокачественная детерминация эмоциональной регуляции предполагает множество альтернативных вариантов ее функционирования и выходов личности из переживаемых состояний, а также их последствий для эмоциональной организации опыта. Многоликой по своей психологической природе может быть, например, агрессия: то как усвоенный и устойчивый стереотип аффективного поведения; то как ситуативное переживание, возникающее в системе межличностных отношений; то как средство, направленное против другого человека и провоцирующее его эмоциональное благополучие; то как избранный способ самовыражения личностного достоинства.

Современные психологические исследования должны перемещать значение эмоциональных состояний с задворков человеческой психики на передний план бытия. Такой подход позволит интегрировать уже накопленные в литературе факты и осмыслить существующие противоречия между показателями эмоциональной возбудимости как свойством темперамента, характеристиками тревоги как неизбежного компонента, адекватно сопровождающего человеческое существование, происхождением эмоциональной устойчивости как способности субъекта к саморазвитию и овладению «техниками» управления своими состояниями и переживаниями.

ГЕНДЕРНЫЕ РАЗЛИЧИЯ ИНТЕЛЛЕКТА И КРЕАТИВНОСТИ ВЗРОСЛЫХ ЛЮДЕЙ

М. В. Фор (Санкт-Петербург)

За последние годы появилось много исследований, посвященных сфере мышления взрослых людей. Однако динамика интеллекта и креативности, а также структурные изменения взаимосвязей в каждом периоде взрослости освещены недостаточно хорошо.

Наше исследование посвящено изучению динамики интеллекта и креативности на разных этапах взрослости сравнительно-возрастным методом.

Для изучения интеллекта использовался тест структуры интеллекта Р. Амтхауэра, для изучения креативности – тесты креативности Е. Торренса («Спрятанная форма», «Составление изображения», «Выражение», «Словесная ассоциация», «Эскизы») и тест «Классификация».

В тестах интеллекта, помимо оценок за отдельные субтесты (процент верно выполненных заданий субтеста), были выведены средние оценки по общему, вербальному, математическому и невербальному интеллекту. Тесты креативности оценивались в стандартизированных единицах (стенах) по нескольким параметрам: средний балл, продуктивность, оригинальность и гибкость.

Общая выборка составила 476 человек в возрасте от 18 до 60 лет, из них мужчин (М) – 243, женщин (Ж) – 233. Испытуемые были разделены на четыре возрастные группы: ранняя зрелость (18–25 лет) – 243 человека (М – 91, Ж – 152), средняя зрелость 1 период (26–35 лет) – 110 человек (М – 63, Ж – 47), средняя зрелость 2 период (36–45 лет) – 85 человек (М – 65, Ж – 20) и поздняя зрелость (46–60 лет) – 38 человек (М – 24, Ж – 14).

В результате проведенного исследования были выявлены следующие особенности динамики интеллекта и креативности у мужчин и женщин в период взрослости. В целом по выборке на высоком уровне значимости достоверности различий у мужчин интеллект выше, чем у женщин. Получены следующие оценки: общий интеллект: М – 59,53, Ж – 55,04; вербальный интеллект: М – 64,61, Ж – 61,69; математический интеллект: М – 53,56, Ж – 43,35. Что касается креативности, то достоверных различий в общих показателях и показателях по отдельным тестам выявлено не было. Тем не менее, следует отметить, что средние показатели креативности у женщин выше, чем у мужчин, за исключением оригинальности, которая у мужчин имеет более высокую оценку.

В динамике у мужчин наблюдается неуклонное понижение креативности с возрастом по всем показателям: общая оценка – от 6,24 до 4,74, продуктивность – от 5,89 до 4,61, оригинальность – от 6,39 до 4,96, гибкость – от 6,15 до 4,78. Эта тенденция подтверждается значимыми отрицательными корреляциями всех тестов креативности с возрастом мужчин. У женщин также наблюдается постепенный спад креативности, который продолжается до 45 лет: общая оценка – с 6,01 до 4,89, продуктивность – с 6,05 до 5,11, оригинальность – с 5,75 до 4,94 и гибкость – с 6,06 до 5,00. А в старшей возрастной группе происходит

резкий подъем, который по некоторым показателям даже превосходит оценки в группе 18–25 лет.

Это может объясняться тем, что к 45 годам у многих женщин дети уже вырастают и становятся самостоятельными. Появляется больше времени для реализации своих интересов и способностей. И женщины начинают вести более активную жизнь, чем та, которую они могли себе позволить, пока дети росли и учились в школе.

При более подробном рассмотрении данных по возрастным группам сравнительная картина интеллекта и креативности у мужчин и женщин демонстрирует существенные различия и в показателях, и в структуре взаимосвязей этих свойств. В возрастной группе 18–25 по всем основным показателям лет у мужчин интеллект выше, чем у женщин, однако достоверные различия выявлены в оценке математического интеллекта (М – 49,33, Ж – 42,00) и общего показателя интеллекта (М – 58,92, Ж – 55,12). Вербальный (М – 62,94, Ж – 60,77) и невербальный интеллект (М – 52,45, Ж – 46,43), сохраняя ту же тенденцию, значимых различий не имеют.

В этой возрастной группе в показателях креативности общая оценка оригинальности у мужчин также выше, чем у женщин (М – 6,39, Ж – 5,75) на высоком уровне значимости. А в оценках общей креативности (М – 6,24, Ж – 6,01) и гибкости (М – 6,15, Ж – 6,06) значимых различий не выявлено.

Структура взаимосвязей креативности и интеллекта у мужчин и женщин в группе 18–25 лет имеет качественные отличия. Если между показателями креативности и интеллекта у мужчин выявлено только 25 значимых корреляционных связей, то в группе женщин этого возраста таких связей 79. У мужчин общие показатели как креативности, так и интеллекта имеют незначительное количество корреляционных связей, а общая креативность и оригинальность с интеллектом не связаны вообще. Зато показатели вербального интеллекта в субтестах Амтхауэра (на обобщение № 4 и дополнение предложений № 1) наиболее связаны как с общими показателями креативности (продуктивностью и гибкостью), так и с отдельными тестами на образное творческое мышление. Математический и невербальный интеллект мужчин в этой возрастной группе с креативностью практически не связан. В свою очередь, креативность имеет взаимосвязь с интеллектом, в основном, по показателям продуктивности (12 положительных корреляционных связей). Наиболее связан с интеллектом рисуночный тест «Составление изображения» (10 положительных корреляционных связей).

У женщин 18–25 лет большинство показателей интеллекта имеют значительное количество значимых положительных корреляций с раз-

ными показателями креативности. Наиболее влияет на креативность математический интеллект (27 положительных корреляционных связей). Он имеет взаимосвязи как с общими показателями креативности, так и почти со всеми отдельными тестами, за исключением теста «Эскизы». Заметно меньше связан с креативностью вербальный интеллект (16 корреляций). Еще меньше корреляций с креативностью у невербального интеллекта (9). При этом следует отметить, что креативность женщин связана с памятью – 5 положительных корреляций. Из показателей креативности с интеллектом наиболее связаны гибкость (25 положительных корреляционных связей) и продуктивность (21 положительная корреляция). Оригинальность меньше связана с интеллектом (10 корреляций). Большое количество корреляционных связей с показателями интеллекта имеют все вербальные тесты креативности («Выражение» – 17, «Классификация» – 16, «Словесная ассоциация» – 14). В то время как показатели тестов на образное креативное мышление с интеллектом связаны существенно меньше, за исключением теста «Составление изображения» (10 положительных корреляций).

Это позволяет сделать вывод о том, что в возрастной группе 18–25 лет во взаимодействии креативности и интеллекта разные группы факторов являются системообразующими для мужчин и женщин. У мужчин на способность продуцировать большое количество идей влияет вербальный интеллект (при этом вербальная креативность с интеллектом практически не связана). У женщин наибольшее влияние имеет математический интеллект. И хотя в творческом мышлении у женщин 18–25 лет от интеллекта более всего зависит вербальная креативность, однако вербальный интеллект оказывает минимальное влияние на вербальную креативность женщин. Зато образное творческое мышление в рисуночном тесте «Составление изображения» и у мужчин, и у женщин одинаково зависит от интеллекта. У женщин этой возрастной группы интеллект тесно связан с креативностью по всем факторам.

В возрастной группе 26–35 лет выравниваются общий показатель креативности и показатель продуктивности у мужчин и женщин (соответственно 5,68 /5,69 и 5,67/5,64). И хотя по оригинальности мужчины еще превосходят женщин (6,00/5,33), однако это различие уже незначимо. В показателе гибкости мужчины дают даже более низкие результаты, чем женщины (5,61/5,87). Зато и у мужчин, и у женщин повышается общий интеллект (59,30/57,69). При этом следует отметить, что прогресс в интеллектуальных показателях женщин выше, чем у мужчин. А по оценкам невербального интеллекта женщины в этой возрастной группе даже превосходят мужчин по среднему баллу (48,91/46,04). И хотя мужчины все еще лидируют по показа-

телям общего, вербального и математического интеллекта, однако достоверность различия в этих показателях исчезает.

Меняется и структура взаимосвязей между креативностью и интеллектом. И если у женщин количество значимых корреляционных связей (78) почти не меняется, то у мужчин их становится больше (34). По-прежнему у мужчин на креативность более всего влияет вербальный интеллект (13 значимых корреляций с показателями креативности). Однако математический интеллект имеет уже 10 значимых положительных корреляций с показателями креативности, а невербальный интеллект – 5. Однако креативность связана с интеллектом по-прежнему только в показателе продуктивности – 15 положительных корреляций. При этом смещается «центр тяжести» связи творческого мышления с образной креативности (8 корреляций) на вербальную (11 корреляций).

У женщин этой возрастной группы по-прежнему сохраняется тесная взаимосвязь между интеллектом и креативностью. Меняется удельный вес влияния на креативность разных факторов. Корреляционные связи приобретают более структурированный характер: они концентрируются на показателях отдельных субтестов. Более всего значимых корреляций с креативностью имеет вербальный интеллект (23). Математический интеллект отходит на второй план, но продолжает оказывать существенное влияние (16). Увеличивается связь невербального (12) интеллекта и памяти (10) с творческим мышлением. По-прежнему, в основном, с интеллектом связана вербальная креативность. И у женщин, и у мужчин этой возрастной группы, по сравнению с 18–25-летними, образное творческое мышление менее зависимо от влияния интеллекта.

Можно отметить, что в возрастной группе 26–35 лет сглаживаются различия между мужчинами и женщинами по многим показателям креативности и интеллекта. С одной стороны, выравниваются средние оценки креативности и интеллекта, с другой – в структуре взаимосвязей интеллекта и креативности происходят изменения, которые при различной степени выраженности также демонстрируют тенденции к сглаживанию различий. И у мужчин, и у женщин на творческое мышление начинают оказывать влияние все факторы интеллекта. Однако у женщин интеллект по-прежнему связан с креативностью намного сильнее, чем у мужчин.

В следующей возрастной группе (36–45 лет) у мужчин и у женщин продолжается плавный спад показателей креативности. У мужчин он происходит медленнее, у женщин – более выражено. Общий показатель креативности падает до 5,53 у мужчин и 4,89 у женщин. По показателям продуктивности, оригинальности и гибкости кар-

тина схожая: 5,59/5,11, 5,53/4,94 и 5,41/5,00 соответственно. Более заметны изменения в показателях интеллекта. У мужчин уровень интеллекта по всем показателям продолжает расти. У женщин, наоборот, наблюдается понижение оценок. Интеллект мужчин снова выше, чем у женщин, по показателям общего и математического интеллекта, на значимом уровне различий (М – 60,78 и 57,18; Ж – 55,60 и 45,17). Разница в показателях вербального и невербального интеллекта заметна, но статистически незначима (у мужчин – 65,78 и 49,15; у женщин – 61,42 и 44,67).

И у мужчин, и у женщин сокращается число корреляционных связей между интеллектом и креативностью. У женщин количество значимых корреляций сокращается до 30 (!). У мужчин их становится чуть меньше, чем в предыдущей возрастной группе – 31. У мужчин невербальный интеллект начинает влиять как на общие характеристики креативности, так и на отдельные тесты. Количество значимых корреляционных связей невербального интеллекта с креативностью вырастает до 21. С невербальным интеллектом начинает тесно взаимодействовать образное творческое мышление (17 корреляционных связей). Вербальное творческое мышление обнаруживает взаимосвязь с памятью. При этом вербальный и математический интеллект перестают влиять на креативность.

У женщин в возрастной группе 36–45 по-прежнему вербальный интеллект наиболее связан с творческим мышлением (15 корреляционных связей), а вот связь креативности с невербальным интеллектом и памятью становится незначительной (4 и 3 корреляции). В этом возрасте у женщин наиболее тесно связаны интеллект и образное творческое мышление (20 значимых корреляций), но и вербальная креативность не теряет связи с интеллектуальными факторами (12 корреляций). Математический интеллект практически не связан с креативностью.

Таким образом, можно отметить, что в возрастном периоде 36–45 лет происходит реструктуризация корреляционных связей в сфере интеллекта и креативности. С одной стороны, резко сокращается количество корреляций, с другой – меняется их структура. И у мужчин, и у женщин оригинальность начинает выступать как фактор, связанный с интеллектом. При этом у мужчин преобладает связь продуктивности с интеллектом, у женщин – гибкости с интеллектом. У мужчин продолжается рост интеллекта, а у женщин, наоборот, происходит некоторый спад по сравнению с предыдущим возрастным периодом. Креативность снижается и у мужчин, и у женщин.

В старшей возрастной группе по средним показателям креативность у мужчин продолжает плавно снижаться, зато у женщин наблюдается резкий всплеск творческого потенциала: показатель общей

креативности повышается и становится почти таким же, как в группе 18–25 (6,00). А показатели продуктивности и гибкости даже незначительно превышают среднюю оценку в младшей группе (6,07 и 6,21). Повышается и показатель оригинальности (5,21). В сфере интеллекта у женщин также наметился подъем: выросли показатели общего, вербального, математического и невербального интеллекта (соответственно 58,30/64,91/46,67/53,89), у мужчин, наоборот, произошло понижение этих показателей (58,83/63,74/52,06/47,50).

В структуре взаимосвязей между интеллектом и креативностью и у мужчин, и у женщин увеличивается количество корреляционных связей: у мужчин их становится 58, у женщин – 38. У мужчин опять усиливается связь вербального интеллекта и креативности (26 значимых корреляций). При этом сохраняется влияние невербального и математического интеллекта на творческое мышление (14 и 8 значимых корреляций). Вербальная креативность в этой возрастной группе испытывает более сильную взаимосвязь с интеллектом, чем образная (соответственно 32 и 9 значимых корреляций).

У женщин в возрасте 46–60 лет взаимосвязь интеллекта и творческого мышления локализуется на вербальном и пространственном интеллекте, с одной стороны (соответственно 14 и 14 значимых корреляций), и вербальной креативностью – с другой (20 значимых корреляций).

Таким образом, в последней возрастной группе у мужчин и женщин наблюдаются диаметрально противоположные тенденции. У мужчин устанавливаются взаимосвязи почти всех показателей интеллекта и креативности. У женщин взаимосвязи сконцентрировались на показателях пространственного и вербального интеллекта, с одной стороны, и вербальной креативности – с другой.

Следовательно, на протяжении жизни в интеллекте и креативности происходит переструктуризация взаимосвязей, которая показывает диаметрально противоположные тенденции динамики интеллекта и креативности в период зрелости у мужчин и женщин. У женщин креативность в период с 18 до 35 тесно связана с интеллектом по большинству характеристик, однако после 35 лет интеллект и креативность становятся более независимыми характеристиками и их взаимосвязи локализуются на чувстве языка, индуктивном речевом мышлении, наглядном целостном мышлении, абстрагировании и комбинаторных способностях.

У мужчин наоборот. В первой половине рассматриваемого возрастного периода интеллект и креативность оказывают несущественное влияние друг на друга. При этом наиболее выражена связь интеллектуальных вербальных умений: проводить логический отбор, способность

выносить суждение, способность к абстракции с образным и вербальным творческим мышлением. По мере взросления взаимосвязь интеллекта и креативности развивается и захватывает новые стороны интеллекта. В возрасте 26–35 лет устанавливаются связи между умением различать отношения между понятиями, интеллектуальными и творческими вербальными способностями к комбинированию. В 36–45 лет и вербальная, и образная креативность у мужчин тесно связана с пространственным воображением, наглядным целостным мышлением и комбинаторными интеллектуальными способностями. И наконец, в старшей возрастной группе у мужчин наступает период широкой взаимосвязи всех проявлений креативности с большинством интеллектуальных факторов. Интеллект и креативность взаимодействуют в этот период у мужчин наиболее полно.

Таким образом, можно отметить, что динамика креативности и интеллекта у мужчин и женщин на протяжении жизни существенно различается. И если общие тенденции изменений по мере взросления являются едиными и для мужчин, и для женщин: креативность – к убыванию, а интеллект – к увеличению, то после 45 лет они становятся диаметрально противоположными. У женщин резко увеличивается креативность. При этом интеллект также продолжает расти. У мужчин после 45 лет наблюдается понижение как интеллектуального уровня, так и уровня творческого мышления. А тенденции динамики структурных взаимосвязей интеллекта и креативности на протяжении взрослости у мужчин и женщин диаметрально противоположны. У женщин динамика идет от более хаотичной и всеобъемлющей взаимосвязи разных показателей креативности с показателями интеллекта к более локализованной структуре. У мужчин, наоборот, связь интеллекта и креативности изменяется от слабо выраженной в период ранней взрослости к более тесной и разветвленной в старшей возрастной группе.

Индивидуально-типологические и характерологические маркеры формирования компьютерной игровой зависимости у подростков 14–16 лет

А. А. Черников, С. В. Зверева (Санкт-Петербург)

На современном этапе развития общества значимым вопросом является сохранение и укрепление физического и психического здоровья подрастающего поколения. Ситуация политической

и экономической нестабильности в стране провоцирует появление различного рода девиаций и форм аддиктивного поведения. Наряду с алкоголизмом, курением, наркоманией, ставшими традиционными формами зависимого поведения, в один ряд встают игровые зависимости: зависимость от азартных игр и компьютерная аддикция.

Проблеме формирования и развития различных форм зависимого поведения посвящены исследования С. Н. Буранова (1992), М. С. Иванова (2000), Л. К. Фортовой (2007), К. Янг (1998), Е. В. Зеркиной (2007), Л. А. Журавлевой (2000), А. И. Баркан (2007) и др.

Ввиду особенности формирования личности наиболее подвержены формированию зависимости от компьютерных игр подростки. Кризис подросткового возраста характеризуется как переломный, переходный, критический в плане физиологического и психического развития. Действительность еще не может предоставить подростку место в системе отношений со взрослым, но и в детском сообществе подросток также не хочет больше находиться. Если в школе нет системы, удовлетворяющей его общение, возникают трудности в социальной адаптации и решение собственных проблем часто находит свое отражение в уходе от реальности в виртуальный мир игры. Следует разобраться в том, что побуждает подростка уйти в «виртуальный мир» – возможность реализовать себя в какой-либо деятельности, бегство от реального мира, поиск друзей, стремление изучить новые виды деятельности, получить новые знания или что-то другое?

Исследователями доказано, что алкогольная, наркотическая и игровая зависимости имеют много общих признаков и механизмов возникновения и развития (Иванов, 2000; Фортова, 2007 и др.). Это приобретает особое значение вследствие того, что в процессе игры подростки часто поддерживают свое состояние, употребляя «допинги»: алкоголь или психоактивные вещества. Таким образом, существуют основания относить особенности подросткового возраста к факторам риска формирования аддиктивной стратегии взаимодействия с миром.

В области изучения формирования зависимости от компьютерных игр необходимы дальнейшие исследования. Это и определило содержание нашей работы по изучению индивидуально-типологических и характерологических маркеров формирования компьютерной игровой зависимости у подростков 14–16 лет, так как данных по этой теме в литературе нами не обнаружено.

Мы предполагаем, что в качестве маркеров формирования игровой зависимости выступают такие индивидуально-типологические характеристики, как низкая пластичность, низкая социальная пластичность и высокая эмоциональная чувствительность; такие

характерологические особенности, как замкнутость, тревожность, напряженность, демонстративность, повышенная возбудимость.

Методы

В нашей работе мы использовали следующие методы: для диагностики динамики психоэмоционального состояния до и после игры – опросник САН (Самочувствие, Активность, Настроение); опросник Леонгарда – Шмишека для изучения типов и степени выраженности акцентуаций характера; тест на определение психологических защит Плутчика – Келлермана – Конте; опросник структуры темперамента (ОСТ) Русалова; тест Гарбузова для выявления ведущих инстинктов. В качестве контрольного мы выбрали тест для определения уровня развития интеллекта – прогрессивные матрицы Дж. Равена.

В исследовании приняли участие 138 подростков в возрасте 14–16 лет. Экспериментальными базами для нашего исследования стали гимназия № 343 и школа № 326 г. Санкт-Петербурга, а также компьютерные клубы.

Результаты

Следует обратить внимание, что большинство гейм-аддиктов – это представители мужского пола (72% мальчиков против 13% девочек). Для сравнения мы объединили мальчиков в группы, которые составили: 1) зависимые мальчики, которые играют в клубах; 2) зависимые мальчики, которые играют дома; 3) мальчики с предрасположенностью к игровой компьютерной зависимости (те, которые по анкете гейм-аддикции набрали 3 и 4 балла); 4) мальчики без гейм-аддикции.

Мы получили различия в уровне развития общего и невербального интеллекта (прогрессивные матрицы Дж. Равена) между подростками с зависимостью (клубные) и без таковой (t эмп. = 3,35; t кр. = 3,5; $p \leq 0,002$). Среднегрупповой балл у клубных подростков составил $91,33 \pm 11,28$, у зависимых подростков школьников – $95,82 \pm 10,11$, у зависимых учащихся гимназии – $105,76 \pm 24,05$, данные у предрасположенных к формированию гейм-аддикции школьников и гимназистов – 107 ± 5 и $104,33 \pm 28,1$ соответственно. Показатели у группы мальчиков без игровой зависимости – $109,56 \pm 13,8$.

Мы можем отметить, что среди зависимых подростков показатели уровня развития общего и невербального интеллекта ниже, чем у их сверстников, которые либо предрасположены к гейм-аддикции, либо не проявляют ее признаков. Отдельно стоит остановиться на данных зависимых учащихся гимназии. Возможно, их более высокие показатели развития интеллекта являются следствием более усиленной учебной нагрузки по сравнению с обычными школьниками.

Анализ среднегрупповых показателей выполнения методики Плутчика – Келлермана – Конте (психологические защиты личности) позволил проследить нам, что показатель общей напряженности психологических защит у клубных подростков выше, чем у представителей других обозначенных нами групп. Ведущими защитами практически во всех группах являются проекция и рационализация. Однако стоит отметить высокие показатели по шкале отрицания у клубных подростков и зависимых школьников, что свидетельствует о стремлении ухода от реальности. Общение с такими мальчиками представляет собой действие, которое не вызывает у них никаких ощущений, а только «голую» эмоцию – радость, восторг, недовольство. У зависимых учащихся гимназии есть только тенденция к повышенному использованию отрицания. Здесь появлению в полной мере этой защиты, по нашему мнению, мешает социальная обстановка в гимназии, так как там все время учеников привлекают к участию в каких-либо проектах. Поэтому полностью уйти от реальности им не удастся. Таким образом, мы можем сделать предварительный вывод о том, что одним из маркеров формирования гейм-аддикции являются средне-низкие показатели общего и невербального интеллекта в сочетании с высокой частотой использования защиты «отрицание».

Сравнительный анализ свойств темперамента также позволил выделить некоторые различия в сопоставляемых группах. Так, клубные подростки имеют достоверно низкие показатели по шкалам эргичности (t эмп. = 0,63; t кр. = 0,85; $p \leq 0,2$), пластичности (t эмп. = 0,95; t кр. = 1,32; $p \leq 0,1$) и социального темпа (t эмп. = 2,24; t кр. = 2,50; $p \leq 0,01$). На основании этого мы можем сделать выводы, что такие подростки характеризуются пассивностью, низким уровнем тонуса (данные по опроснику САН подтверждают это: среднегрупповой показатель активности до игры у клубных мальчиков равнялся $4,41 \pm 0,92$, а после игры стал равным $5,36 \pm 0,74$). Также мы можем наблюдать нежелание заниматься умственной работой и вовлекаться в процесс какой-либо деятельности, кроме игровой, склонность к монотонной работе, а также к речевой медлительности и медленной вербализации.

Анализ опросника Леонгарда – Шмишека на выявление типов акцентуаций характера подтвердил наше предположение о том, что гейм-аддикты будут являться акцентуантами по определенному типу. В результате клубные и зависимые подростки показали самые высокие результаты по следующим акцентуациям: тревожный тип, циклотимический тип, демонстративный тип, неуравновешенный тип и экзальтированный тип. Следовательно, портрет зависимого подростка будет выглядеть следующим образом. Такой подросток будет стремиться к «показушничеству» и работе на публику, у него будет

повышенный фон тревожности, склонность к страхам, пугливость, оптимизм его может резко сменяться пессимистическими взглядами, предприимчивость уступать место заторможенности, повышенное настроение вмиг меняться на мрачное. Зависимые подростки легко приходят в восторг при победе и находятся в полном разочаровании от печальных событий. Следует отметить, что эти мальчики более чувствительные и впечатлительные, чем остальные сверстники, и отличаются глубиной переживания событий.

Результаты теста на выявление доминирующих инстинктов позволяют выделить доминирующий инстинкт и типовую принадлежность гейм-аддиктов по сравнению с остальными группами. Группа клубных мальчиков доминирует по эгофильному, генофильному и дигнифильному типам. Это значит, что для них в первую очередь важнее всего безопасность и собственное здоровье, интересы семьи, сохранение собственного достоинства. Группа зависимых подростков наибольшие результаты показала по шкале доминантного типа. Их позиция в жизни можно выразить словами: «дело и порядок – превыше всего, будет хорошо всем – будет хорошо каждому». Эти данные впоследствии можно будет использовать при составлении блока коррекционных занятий. Интересно отметить результаты по шкале альтруистического типа. По данной шкале все группы, кроме подростков без игровой зависимости, получили низкие значения. Это свидетельствует о том, что у зависимых и подверженных зависимости подростков отсутствует стремление делать добро и проявлять эмпатию или хотя бы понимание к окружающим. Группа подростков с предрасположенностью к формированию игровой зависимости получила по этой шкале максимальный результат.

Заключение

На сегодняшний день проблема гейм-аддикции остается актуальной. В связи с непостоянством мнения, мировоззрения, а также с трудностями при вхождении в мир взрослых подросток наиболее подвержен формированию любых форм зависимости, в частности игровой компьютерной. По результатам нашего исследования, маркерами формирования игровой компьютерной зависимости являются: средне-низкие показатели общего и невербального интеллекта в сочетании с высокой частотой использования защиты «отрицание»; низкие показатели по шкалам эргичности, пластичности и социального темпа; акцентуации по тревожному, циклотимическому, демонстративному, неуравновешенному и экзальтированному типам; доминирование по эгофильному, генофильному и дигнифильному типам или по доминантному типу.

Литература

- Аверин В. А. Психология личности: Учебное пособие. СПб.: Изд-во В. А. Михайлова, 1999.
- Бабаева Ю. Д., Войскунский А. Е. Психологические последствия информатизации // Психол. журн. 1998. Т. 19. № 1. С. 89–100.
- Бейли Н. Статистические методы в биологии. М.: Изд-во «Мир», 1963.
- Войскунский А. Е. Групповая игровая деятельность в Интернете // Психол. журнал. 1999. Т. 20. № 1.
- Шапкин С. А. Компьютерная игра: новая область психологических исследований // Психол. журнал. 1999. Т. 20. № 1. С. 86–102.
- Шмелев А. Г. Мир поправимых ошибок // Вычислительная техника и ее применение. Компьютерные игры. 1988. № 3. С. 16–84.
- Эльконин Д. Б. Психология игры. М., 1978.
- Балонов И. М. Компьютерные игры как элемент массовой культуры. <http://gcon.pstu.ac.ru/pedsovet/library/002.htm>.
- Публикации и ресурсы по людологии (науки об играх). http://igrology.ru/ldlg_pubresources.

СУБЪЕКТНОСТЬ И СУБЪЕКТИВНОСТЬ В АКМЕОЛОГИЧЕСКОМ РАЗВИТИИ ЧЕЛОВЕКА

А. А. Деркач (Москва)

Необходимость изучения особенностей и выявления принципов действия человека как субъекта и феноменов субъектности и субъектной позиции приобретает особое значение, прежде всего, в контексте возможностей и способностей субъектного самоосуществления человека.

Однако проблема субъекта и субъектности как сущностного свойства человека приобретает актуальность и в силу поднятия на новый уровень самого человека как субъекта, «впущенного в бытие» (по С. Л. Рубинштейну), роста его самосознания, самоопределения, творческого потенциала и т. д. и поэтому роста потребностей и внутренней необходимости саморазвития и самореализации в социуме, потребности состояться как человек. В связи с этим актуализируется задача изучения и осмысления реальных возможностей и условий субъектного роста и изучения характеристик развития субъектности как основания осуществления и самоосуществления человека.

А. В. Брушлинский, глубоко исследовавший феномен субъект, писал: «Человек как субъект – это высшая системная целостность всех его сложнейших и противоречивых качеств, в первую очередь психических процессов, состояний и свойств, его сознательного и бессознательного. Такая целостность формируется в ходе исторического и индивидуального развития людей. Будучи изначально активным, человеческий индивид, однако, не рождается, а становится субъектом в процессе общения, деятельности и других видов активности» (Брушлинский, 1994, с. 31). Емкое и глубокое определение раскрывает процессуальность субъектности субъекта. Человек в процессе своего развития осваивает, завоевывает позиции быть субъектом конкретных видов деятельности, субъектом соответствующих отношений

и т. д. Однако представляется необходимым разделять субъектность как определенный уровень развития человека как субъекта определенных сфер деятельности, о чем идет речь у А. В. Брушлинского, и субъектность человека как субъекта в качестве носителя социального, когда субъектность объективно выступает как свойство человека, как образующее его в его человеческой сущности. Заложённая в человеке субъектность полагает развитие ее в онтогенезе как связанной с особым – человеческим – психическим, с реализацией свойственных определенности человека особенностей. И соответствующий уровень развития индивида в деятельности в онтогенезе (а также в филогенезе, в культурно-историческом процессе) раскрывает все особенности определенности человека как субъекта и поэтому субъектности, самости, сознания. В частности, специфика человеческого психического обуславливает возможности и соответствующие уровни психологических характеристик субъекта, в том числе связанных с большим или меньшим его самоопределением, самосознанием, определяющими его субъектную представленность в качестве субъекта различных видов деятельности. Но такая позиция полагает обусловленность ее сущностной характеристикой человека как особой определенности в бытии и становление его как такой определенности.

Возникает вопрос, как соотносятся приобретаемые в индивидуальном развитии субъектные свойства субъекта (носителя социального) и субъектность человека (закрывающая внутреннюю логику его осуществления), заложённая в генезисе человека и социума. Для нас в данном случае исходной является позиция, согласно которой субъектность в неразрывной связи с самостью, сознанием, деятельностью, опосредованной субъектом и опосредующей субъекта, определяет действенные возможности человека как его сущность. «Человек как субъект должен быть введен внутрь, в состав сущего, в состав бытия и соответственно определен круг философских категорий. Человек выступает при этом как сознательное существо и субъект действия, прежде всего как реальное, материальное, практическое существо... с появлением новых уровней бытия, в новом качестве выступают и все его нижележащие уровни. Иными словами, человеческое бытие – это не частность, допускающая лишь антропологическое и психологическое исследование, не затрагивающая философский план общих категориальных черт бытия. Поскольку с появлением человеческого бытия коренным образом преобразуется весь онтологический план, необходимо видоизменение категорий, определений бытия с учетом человека. Значит, стоит вопрос не только о человеке во взаимоотношении с миром, но и о мире в соотношении с человеком как объективном отношении» (Рубинштейн, 1973, с. 259).

Человек изначально выступает в мире как субъект, обладающий определенными свойствами, возможностями и среди них способностью к особой активности, способностью творить, преобразовывать, целесообразно действовать и т. д., постоянно развивать свои субъектные свойства, свою субъектность в процессе онтогенеза и филогенеза, в культурно-историческом развитии, расширяя свои возможности в качестве субъекта. И поэтому, рассматривая развитие человека в онтогенезе, мы полагаем его развитие именно как субъекта. Итак, исходным для нас в данном случае является понимание человека изначально как субъекта в качестве носителя особого типа активности – деятельности, которая обладает особыми, только ей присущими свойствами и в которой осуществляется и развивается человек в качестве субъекта за счет реализации и развития его субъектных способностей обеспечивающих его саморазвитие и самореализацию.

Возможность, способность, потребность и необходимость саморазвития и самореализации, заложенные в определенность целостности человека, объективно полагают (как сформированную в антропогенезе) системную взаимосвязь и взаимообусловленность сознания самости, способности относиться и самоотноситься, субъектности реализующегося в деятельности и реализующего деятельность субъекта. Такая взаимосвязь обуславливает наличие и обуславливается наличием особого психического свойства человека – субъективности, которая обеспечивает формирование системы отношений человека к себе, к деятельности, к себе в деятельности и т. д. В результате вырабатывается активная позиция и определяется характер собственной действенности субъекта. Человеческое «психическое объективно существует только как субъективное» (Брушлинский, 2003, с. 11) и определяется сложно опосредованными особенностями развития растущего человека в онтогенезе: особенностями развития его деятельности, уровнем его субъектного развития, уровнем способности и возможности субъективного отношения к жизненным обстоятельствам, к себе, к другим. Эти взаимообусловленные и взаимопосредованные особенности развития определяют индивидуальную потребность в самореализации, выражающую, в частности, не только самость человека, но и его субъективную характеристику. В этом плане проблема самости, субъектности и субъективности субъекта в контексте обсуждения самореализации приобретает особый смысл. Условно можно сказать, что если субъект – это носитель социального движения, субъектность – это свойство субъекта, то субъективность – это то, что свойственно субъекту в его отнесенности к действительности, обуславливаемой уровнем развитости субъектности.

В наличии субъективности раскрываются важнейшие характеристики человека, обеспечивающие, в частности, его потребность в самореализации, самоосуществлении. В этом плане «субъективная реальность представляет собой индивидуально своеобразную систему отражения субъектом взаимодействия с внешним миром» (Каган, Эткинд, 1989, с. 10).

В соотношении субъективности, субъектности и субъекта заключается то реально действенное начало, в котором раскрывается субстанциальная сущность системной целостности человека как особой определенности, способной не только к саморазвитию, но и к самореализации. И целью человека становится не просто его саморазвивающееся *Я*, но и поднятие его *Я* над собой на новый уровень, прежде всего, благодаря соответствующей реализации себя в социуме как осуществления его вершинного *Я*. Интерпретируя Гегеля, в данном контексте можно сказать, что субъект не только «чувствующий индивидуум (который – А. Д.), свою субстанциальность... положил как субъективность, овладел собой и стал для себя властью над самим собой» (Гегель, 1977, с. 137), но властью над самим собой ощутил восторг своей ценности и нужности в своей творческой, значимой для себя и общества деятельности (Деркач, Сайко, 2008).

Субъективность несет в себе действенные начала субъектности как свойства деятельного субъекта, созидающего социальный мир, самости, обуславливающей отношение к себе и к миру через свое сознательное *Я*, она полагает деятельность субъекта как условие своего наличия и поэтому приобретает важное значение в осмыслении феномена самореализации человека, в акмеологическом развитии его в онтогенезе.

Наращивание субъектности, обеспечивающей развитие всех способностей и возможностей, свойственных человеку в силу формирования соответствующих психологических новообразований, роста самосознания, самопонимания, самоопределения и т. д., становится условием повышения субъектного потенциала индивида, развития его как субъекта действия, развертывания его субъектной позиции. Субъектные способности как присущие человеку становятся важным фактором в развитии субъектности субъекта, утверждающего себя в социуме. «В своем противопоставлении миру вещей «в себе для себя» субъектность есть потенциальность» (Ватин, 1984, с. 73). И это та потенциальность, которая полагает удержание ее не только в форме саморазвития субъекта, но и в форме самореализации его на всей дистанции онтогенеза.

Сложно структурированный процесс наращивания субъектного потенциала происходит в онтогенезе, в котором в качестве основных

его образующих выступают две стороны развития – саморазвитие и самореализация в их сложной взаимообусловленности в качестве основных, постоянно воспроизводимых образующих, несущих результативность и исходное содержание процессуальности этого развития (см. подробнее: Деркач, Сайко, 2007; Деркач, Сайко, 2008). Обусловленные особенностями определенности человеческого бытия, сформированными в антропогенезе (Сайко, 2006), процессы саморазвития и самореализации определяют движение человека как субъекта, творчески выстраивающего социальный мир и себя в нем. И лишь определенный уровень саморазвития в развитии индивида обеспечивает актуализацию потребности, способности и возможности его самореализации на соответствующем уровне и в соответствующей форме (накопления, актуализации, проявления и др.) ее осуществления. В реально нормальном процессе развития человека только самореализация, выявление себя в социуме и соответствующей оценке и самооценке обеспечивают дальнейшее активное саморазвитие человека. Именно самореализация, полагающая «выход» человека в социум и потребность представить себя в нем в своей творческой деятельности, в наибольшей степени обеспечивает пространство и способ накопления его субъектного потенциала. В результате формируется соответствующий уровень возможности действительно реализовать растущую потребность и способность к творческому самоосуществлению. Такая способность к активному действию проявляется в условиях, когда человек испытывает потребность в творческом самоосуществлении в социально значимой, социально признаваемой деятельности и получает возможность реализовать свои творческие способности, достигая подлинного акме. С. Л. Рубинштейн писал: «Я самоопределяюсь во всех своих отношениях к людям, в отношении своем ко всем людям – к человечеству как совокупности и единству всех людей. И лишь в единстве человечества определяется и осуществляется этически субъект» (Рубинштейн, 1994, с. 252–253). И такая способность здесь раскрывается как всеобщая – человеческая.

К. К. Роджерс рассматривает человека «как личность, постоянно создающую себя, осознающую свое назначение в жизни, регулируемую границы своей субъективной свободы» (Роджерс, 1986, с. 227–228). Регулируя, расширяя границы своей свободы, создавая себя в социальном мире и сам социальный мир в своей преобразующей деятельности, выходя в ней за пределы вчерашних достижений, человек реализует свою потребность самоосуществиться. В этом плане именно самореализация как структурно-содержательный компонент онтогенеза определяет смысло содержание акмеологического развития, полагающего постепенный, но постоянный рост-развитие

потребности, способности и возможности творческого самовыражения субъекта как необходимого условия саморазвития, а поэтому развития в целом, вплоть до реально осуществляемой самореализации в действительно значимой для самого человека и социально значимой и социально оцениваемой деятельности, в которой он реально становится субъектом действительного социального действия, достигая на соответствующем уровне такого развития акме, как условие перехода через себя к себе новому, более значимому. Структурирование акмеологического развития полагает разные уровни его результативного осуществления как для разных возрастных периодов, так и для разных индивидуумов (что обусловлено индивидуальными особенностями, условиями их развития и т. д.), прежде всего, разный уровень проявления субъективности, самости, субъектности, потребности в самореализации как основания и условия последнего и т. д.

Только определенный уровень, степень, глубина, структура, смысловая нагрузка самореализации, связанные с действительным самоосуществлением человека в творческой, социально оцениваемой и необходимо значимой деятельности, рожают подлинное акме, выступающее для человека показателем его реальной субъектной зрелости и творческого потенциала как действительного субъекта социального действия, обеспечивающего соответствующее развитие социального. Субъект акмеологического развития предстает как субъект активной, преобразовательной творческой деятельности, постоянно переходящий через себя в своей действенной позиции в ней. Творчески осуществляя деятельность, субъект акмеологического развития реализует все свои потенциальные возможности – самость, сознание, самосознание, субъективность, специфические потребности и способности самореализации – и предъявляет заявку на творческое и социально значимое действительное самоосуществление.

Литература

- Брушлинский А. В. Проблемы психологии субъекта. М., 1994.
- Брушлинский А. В. Психология субъекта (страницы последней книги А. Б. Брушлинского. Гл. 2: Психология толерантности) // Психологический журнал. 2003. Т. 24. №2. С. 6–14.
- Ватин И. В. Человеческая субъективность. Ростов-на-Дону: Изд-во Ростов. ун-та, 1984.
- Гегель Г. В. Ф. Энциклопедия философских наук. В 3 т. Т. 3: Философия духа. М., 1977.
- Деркач А. А., Сайко Э. В. Субъектность субъекта в акмеологическом развитии и проблемы его субъектного самоосуществления // Мир психологии. 2008. №3. С. 205–219.

- Деркач А. А., Сайко Э. В.* Потребность в самореализации как феномен социального мира основание акмеологического развития // Мир психологии. 2008. № 1.
- Деркач А. А., Сайко Э. В.* Развитие в акмеологии и акмеологическое развитие в структуре онтогенеза // Мир психологии. 2007. № 2.
- Каган М. С., Эткин А. М.* Индивидуальность как объективная и субъективная реальность // Вопросы психологии. 1989. № 4.
- Роджерс К. К.* К науке о личности // История зарубежной психологии. М., 1986.
- Рубинштейн С. Л.* О философской системе Г. Когана // Историко-философский ежегодник: 1994. М., 1994
- Рубинштейн С. Л.* Проблемы общей психологии. М., 1973.
- Рубинштейн С. Л.* Принцип творческой самодеятельности // Вопросы философии. 1989. № 6.
- Сайко Э. В.* Субъект: созидатель и носитель социального. М.; Воронеж, 2006.

АКМЕОЛОГИЧЕСКИЙ ПОДХОД К ИЗУЧЕНИЮ ЧЕЛОВЕКА КАК СУБЪЕКТА РАЗВИТИЯ И САМОРАЗВИТИЯ

Е. Н. Двинянинова (Казань)

Высокий профессионализм и творческое мастерство в его осуществлении самими различными специалистами – главный человеческий ресурс, который становится важнейшим фактором оптимального решения насущных проблем. В этом социокультурном контексте особое значение приобретает акмеология – новая интегративно-комплексная наука. Именно она изучает закономерности и технологии развития таких вершин профессионализма и творчества, как «акме». В свое время еще С. Л. Рубинштейн, анализируя жизненный путь человека, отмечал, что это – движение к более совершенным, высшим формам, к лучшим проявлениям человеческой сущности.

Л. С. Выготский указывал на возрастающие возможности человека в организации своей жизни. Стремление человека построить свою жизнь в соответствии с ценностными приоритетами позволяет ему стать относительно независимым и свободным по отношению к внешним факторам.

А. Н. Леонтьев является одним из основателей творческих и экспериментальных исследований деятельности. Где деятельность рассматривалась как предмет психологических исследований.

Б. Г. Ананьев выдвинул идею о необходимости дополнить исследование психического мира ребенка и человека преклонного возраста

исследованием психики зрелого человека, и в конце 50-х и в течение 60-х годов Б. Г. Ананьев с учениками начали на теоретическом и экспериментальном уровне ставить и решать проблемы, которые дали импульс к развитию акмеологии. «...Впервые предметом изучения стал феномен „акме“, этот феномен описан как многомерное состояние человека, охватывающее определенный прогрессивный период его развития, который связан с большими профессиональными и индивидуальными изменениями, разработан понятийный аппарат науки, включающий такие понятия, как „акмеологические принципы и закономерности“, „акмеологическое пространство“, „акмеограмма“ и др...» (Деркач, 2007, с. 27).

Понятие «акме» является основополагающим в акмеологии. Одни ученые рассматривают понятие «акме» как последовательный ряд достижений человека на жизненном пути, акцентируя внимание на временном аспекте и количественной характеристике «акме» в жизнедеятельности человека. Другие исследователи рассматривают «акме» как вершину индивидуального и личного развития человека на этапах жизнедеятельности – детства, юности, зрелости, старости. Третьи исследователи рассматривают «акме» как достижение вершин личностью и социумом.

Н. В. Кузьмина подчеркивает, что «...греки словом „акме“ называли период возраста в человеческой жизни, когда появляется зрелость всего, на что способен данный человек, когда развернулись, расцвели и на вершине своих способностей находятся его силы...» (Кузьмина, 2001, с. 11).

Аналогичную точку зрения разделяет другой ведущий акмеолог А. А. Бодалев, отмечая, что «...„акме“ – это вся ступень зрелости человека, для которой характерны, если судить о ней обобщенно, его физическая, личностная и субъективная зрелость...» (Бодалев, 2002, с. 300). Он отмечает, что «...термин акме употребляется также еще в одном значении пиков и оптимумов, которых человеку удается достичь в своем развитии на разных возрастных ступенях...» (Бодалев, 1998, с. 5). Кроме этого, рассматривая «акме», он подчеркивает, что «...многомерное состояние человека, которое хотя и охватывает значительный по временной протяженности этап его жизни и всегда показывает, насколько он состоялся как гражданин, как специалист-труженик в какой-то определенной области деятельности, как бедная или богатая своими связями с окружающей действительностью личность, как супруг, как родитель, оно вместе с тем никогда не является статичным образованием и, наоборот, отличается большей или меньшей вариативностью и изменчивостью...» (Шичалина, 1991, с. 40–41).

Исследователь Ю. А. Гагин также подчеркивает историческое, греческое происхождение этого понятия «... (гр. акме – высшая степень чего-л., вершина, цветущая сила, совершенство + logos – слово, речь, учение) – наука достижения вершин человеческого качества в человеке, овладение совершенством, в том числе в избранной профессиональной деятельности...» (Гагин, 2004, с. 4).

П. А. Флоренский писал, что акме – «вершина в связи с рассмотрением понятия формы в четырехмерном пространстве. Не только человек имеет „акме“, и притом каждой из координат, но и животные и растения. Всякая вещь имеет свое цветение, время наибольшего пышного своего развития, свое „акме“, когда оно особенно полно и особенно цельно представляет за себя, в ее четырехмерной цельности» (Флоренский, 1988, с. 15). С психологической точки зрения А. А. Бодалев характеризует акме как «высший для каждого человека уровень развития его физического здоровья, ума, чувства, воли, взаимодействующих таким образом, что он добивается наибольшего результата, проявляя себя как индивид, как личность и как субъект деятельности...» (Бодалев, 1998, с. 5). В. П. Бранский определяет акме как вершину «совершенства и могущества» (Бранский, 2000, с. 9). А. А. Деркач подчеркивает, что акме – высший для каждого человека уровень в его развитии, который приходится на какой-то временный отрезок его зрелости.

Проблема акмеологии как интегративной науки и практики связана с новым пониманием субъекта жизнедеятельности как совокупности его природных, психических, личностных условий функционирования, с одной стороны, социальных условий – с другой, и способов их организации – с третьей. Необходимой предпосылкой является способность человека к самореализации в рамках жизненной стратегии по таким направлениям, как самосознание, рефлексия, самоопределение, самоотношение, самооценка, уровень притязаний и саморегуляция. Акмеологический подход предполагает выявление условий мобилизации у человека установки на наивысшие достижения, на наиболее полную самореализацию личности. Большое значение придается осознанию человеком своего индивидуального профиля профессионализма, обдумыванию индивидуальных стратегий и траекторий движения к профессионализму (Деркач, 1998, с. 158). С точки зрения акмеологического подхода при оценке профессионала необходимо учитывать не только внешние показатели его деятельности (успешность, результативность) и внутренние состояния (мотивацию, удовлетворенность), но и наличие постоянной специфической мотивации к высокопродуктивной деятельности, к поступательному восходящему саморазвитию.

Профессионализм личности – качественная характеристика субъекта труда, отражающая высокий уровень развития профессионально важных и личностно-деловых качеств, адекватный уровень притязаний, мотивационную сферу и ценностные ориентации, направленные на прогрессивное саморазвитие специалиста. Одним из подходов, позволяющих выделить значимые характеристики субъекта в профессиональной деятельности, является модель системно-структурного представления психологической организации человека как субъекта саморазвития, предложенная Л. М. Поповым (Попов, Кашин, Старшинова, 2000, с. 37).

Пространственно-временной комплекс – это системно-структурная организация, включенная в процессы многомерного взаимодействия человека с миром и с самой собой, а также способы этого взаимодействия. Пространственно-временной комплекс состоит из двух составляющих: статической, или продуктно-пространственной, и динамической, или процессуально-временной.

Статическая составляющая представлена в личности в первую очередь организмом, психикой и социальными параметрами, трансформировавшимися в биопсихосоциальную организацию целостного типа. У каждого человека названные параметры складываются в уровни его структурной организации. Они составляют ту целостность, которая и позволяет человеку осознавать себя телесно-чувственным существом, способным к адекватной ориентации во времени, пространстве и социуме. В зависимости от типа доминирующего взаимодействия данные уровни имеют свой показатель выраженности и тенденцию к развитию, которая отражает социальный заказ общества или предрасположенность личности к активному взаимодействию в рамках одного из уровней пространственной составляющей.

На полюсе субъекта эта составляющая на психологическом уровне обнаруживается в продуктах (моделях, образах, представлениях, понятиях) и в существовании структурно-уровневой организации интеллекта, включающей его разнообразные проявления: эмпирический и теоретический уровень ориентации, наглядно-действенный, наглядно-образный и абстрактно-логический способ деятельности, интуитивный и креативный характер преобразований. Человек при этом выступает хранителем моделей, полученных или в процессе практического преобразования действительности и самого себя, или в ходе аналитико-синтетической деятельности высокого уровня обобщения.

Динамическая составляющая – это реальное отображение инициативных действий человека в виде непрерывных актов взаимодействия с объектами внешнего и внутреннего планов: внешнеплановые

и внутреннеплановые действия. Это и есть психологический механизм развития и саморазвития динамической составляющей ПВ-комплекса субъекта.

Расчлененность пространственно-временного комплекса на статическую и динамическую составляющие трудно уловить. Переходы процесса в продукт и обратно идут непрерывно. И то, что на стороне процесса выступает в динамике и может быть зарегистрировано во времени, то же самое на стороне продукта обнаруживается в виде покоящегося свойства. Продукты взаимодействия, возникая как следствие процесса, превращаются в условия для нового процесса.

Качественное преобразование может проходить в двух вариантах. Согласно классическим концепциям мышления (С. Л. Рубинштейн, А. В. Брушлинский), оно осуществляется по фазам: проблема – выдвижение гипотезы – постановка задач – решение задач – формулировка выводов, суждений. Если же руководствоваться подходом специалистов в области психологии творчества, то качественное преобразование должно пройти следующие фазы: крах логических программ – инкубация – интуитивное озарение – вербализация – формализация (Пономарев, 1983, с. 106). В обоих случаях процесс заканчивается формированием обобщенной внутренней модели, предельно формализованным продуктом.

Исходя из ранее сформулированной концепции «психологического маятника», процессы постоянных переходов внешних действий во внутренние и наоборот проходят не только постоянно, но и способствуют, благодаря расширению амплитуды колебаний, проникновению в «зоны ближайшего развития» (по Выготскому, 1972), т. е. развитию и саморазвитию субъекта.

Детерминантный комплекс представлен внешней и внутренней детерминацией. Внешняя детерминация обусловлена действием внешних причин, побудителей. Наиболее полное представление о них дает концепция Е. А. Климова, согласно которой существует пять типов профессий, а следовательно, пять типов объектов: природа, человек, техника, знаки, художественные образы.

Внутренняя детерминация состоит из двух полисфер: мотивационно-личностной и Я-полисферы. Мотивационно-личностная полисфера определяет направленность действий субъекта во вне, а во внутримотивированном варианте создает условия для постоянного самоизменения. Она представлена следующими сферами: мировоззренчески установочной, где фокусируется взгляд человека на мир, отношение к нему и определяется система ценностных ориентации, установок; общеличностной сферой, которая состоит из нравственно-этического и индивидуально-типологического слоев;

эмоционально-волевой сферы, создающей определенное отношение к объекту и мобилизующей все внутренние ресурсы человека на достижение поставленных субъектом целей.

Полисфера Я накладывает многочисленные личностные оттенки на любой процесс и продукт. Она существует в виде Я-самосознающего и Я-вкладового. Я-вкладовое – это мотивационно-личностная предрасположенность человека к инициативным приемам вкладов извне и производству вкладов в других, это, своего рода, способность оказывать влияние на других и принимать влияние от других.

Я-самосознающее выступает в единстве трех сторон: самопознание, самоотношение, саморегуляция-самоуправление. Оно формируется в постоянном соотношении себя: с самим собой в прошлом и настоящем (Я-реальное), с другими в данное время (Я-зеркальное, Я-глазами других), с самим собой в будущем (Я-идеальное, т. е. Я-каким бы мне хотелось быть). Е. А. Климовым вводится также Я-профессиональное (Климов, 2001, с. 512).

Основная идея проблемы профессионального саморазвития – это идея детерминации развития личности деятельностью, поэтому человек изучается с позиций его соответствия профессии и успешности деятельности в ней. Становление профессионала возможно лишь в результате единства развития, как профессионализма, так и личностного развития. Изучение человека в течение его жизненного пути показывает, что образование и проявление в нем качеств активного субъекта деятельности длятся до тех пор, пока эта деятельность продолжается.

Акмеологичность проходит через всю историю человечества и в образовании, и в культуре, и в социальном развитии. В рамках акмеологического подхода саморазвитие рассматривается со следующих позиций: самореализация его творческого потенциала в процессе деятельности на пути к высшим достижениям; факторы объективные и субъективные, содействующие и препятствующие достижению вершин; закономерности обучения и профессионализма в деятельности; самообразование и самоорганизация, самоконтроль, закономерности самосовершенствования, самокоррекции и самореорганизации деятельности под влиянием новых требований, идущих как извне, от профессии и общества, развития науки, культуры, техники, так и изнутри, от собственных интересов, потребностей и установок, осознания своих способностей и возможностей, достоинств и недостатков собственной деятельности.

Таким образом, саморазвитие сопровождается изменением системы взаимодействий и отношений личности, ее потребностей,

эталонов, ценностных ориентаций. Поэтому в общей проблематике исследований развития личности особое место принадлежит ее личностно-профессиональному развитию, где профессиональное и личностное саморазвитие может быть понято и описано не только как социализация, но и как вторичная индивидуализация, результатом которой будет состоявшаяся индивидуальность как профессиональное личностное качество, как характеристика субъектной активности в конкретной деятельности при достижении определенного уровня образования. В свою очередь, образование в том случае будет способствовать становлению личности как профессионала, если оно переходит в самообразование, воспитание в самовоспитание, а развитие – в саморазвитие и самореализацию. Для этого важно самоопределение того вида деятельности, где личность способна достичь «акме» – вершины своего успеха.

Литература

- Бодалев А. А. Акмеология. М.: РАГС, 2002.
- Бодалев А. А. Вершина в развитии взрослого человека. Характеристики и условия достижения. М., 1998.
- Бранский В. П. Социальная синергетика и теория наций. Основы Этнологической акмеологии. СПб.: СПбАА, 2000.
- Ватулин А. И. Акмеология-2000. Методические и методологические проблемы / Под ред. Н. В. Кузьминой, А. М. Зимичева. СПб.: СПбАА, 2000.
- Выготский Л. С. Проблема возрастной периодизации детского развития // Вопросы психологии. 1972. № 2.
- Гагин Ю. А. Концептуальный словарь-справочник по педагогической акмеологии: Учебное пособие. СПб.: ГУПМ, 2004.
- Деркач А. А. Акмеология в системе научного познания // Мир образования – образование в мире. М., 2007. № 1 (25).
- Деркач А. А. Акмеология: методология, методы и технологии. М.: РАГС, 1998.
- Климов Е. А. О структуре профессионального самосознания, профессионализма и профессионала // Психология работы с персоналом в трудах отечественных специалистов / Сост. и общая ред. Л. В. Винокурова. СПб.: Питер, 2001.
- Кузьмина Н. В. Акмеологическая теория повышения качества подготовки специалистов образования. М., 2001.
- Пономарев Я. А. Методологическое введение в психологию. М.: Наука, 1983.
- Попов Л. М., Кашин А. П., Старшинова Т. А. Добро и Зло в психологии человека. Казань: КГУ, 2000.
- Флоренский П. А. Время и пространство // Социологические исследования. М., 1988. № 1 (23).
- Шичалин Ю. А. Греческо-русский словарь. М.: ГЛК, 1991.

АКМЕОЛОГИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ САМОРЕАЛИЗАЦИИ ЛИЧНОСТИ В ОСНОВНЫХ СФЕРАХ ЖИЗНЕДЕЯТЕЛЬНОСТИ ЧЕЛОВЕКА

Е. А. Карпова (Санкт-Петербург)

Интерес к проблеме самореализации личности в современной науке связан, прежде всего, с переосмыслением ранее накопленного опыта и концепций в области понимания структуры жизни и всех ее законов. Человек рассматривается современной наукой как «открытая система», обменивающаяся энергией и информацией с окружающей средой, обладающая определенным внутренним содержанием, а также множеством внутренних состояний. Накапливая новый опыт, человек изменяет себя и, следовательно, окружающий мир, частью которого является. Проблема самореализации личности также тесно связана с вопросом заложенных в человеке ресурсов, которые могут быть использованы для оптимального решения социально-экономических задач общества.

По мнению Б. Г. Ананьева, «для социального прогнозирования необходимы научные знания о резервах и ресурсах самого человеческого развития, об истинных потенциалах этого развития» (Ананьев, 2001, с. 5).

С. Л. Рубинштейн определяет человека как «существо, реализующее свою сущность в порождаемых им объектах и через них само ее осознающее... специфика человеческого способа существования заключается в мере соотношения самоопределения и определения другим (условиями, обстоятельствами), в характере самоопределения в связи с наличием у человека сознания и действия» (Рубинштейн, 1997, с. 8).

В настоящее время существует достаточно много позиций в отношении понятия «самореализация». Так, Л. А. Коростылева полагает, что «самореализация» – это осуществление возможностей развития «Я» посредством собственных усилий, сотворчества, содеятельности с другими людьми (ближним и дальним окружением), социумом и миром в целом» (Коростылева, 2005, с. 52).

Несколько иная точка зрения высказана Е. Е. Вахромовым. Согласно его воззрениям, самореализация – это «сознательно осуществляемая субъектом теоретическая деятельность по анализу своей жизненной ситуации, выявлению наличных проблем и ресурсов для их решения, постановке перед собой целей и выбору стратегий их достижения, анализу накопленного опыта практической деятельности по реализации своих жизненных планов и их коррекции» (Вахромов, 2001, с. 78). А тесно связанное с ней понятие самоактуализации он понимает как сознательно осуществляемую субъектом

практическую деятельность, направленную на решение наличных проблем своей жизненной ситуации, следствием которой является самоизменение (путем развития способностей, обретения индивидуальных и социальных компетентностей), а также изменение жизненной ситуации. При этом жизненный путь человека он предлагает рассматривать как историю, основными фактами которой являются акты его самоактуализации.

Предлагая рассматривать жизнь человека как «траекторию» движения «системы» во времени, Е. Е. Вахромов считает, что «это процесс приобретения им качественно новых, „эмерджентных“ свойств, роста самосознания и разнообразия форм активности через сознательную деятельность по овладению социальными и индивидуальными компетентностями» (Вахромов, 2001, с. 6).

У Б. Г. Ананьева личность выступает как «объект общественного развития». Он приходит к выводу, что общим принципом развития личности в процессе деятельности, общения и познания является принцип иерархии и разрабатывает понятие «индивидуальность» как достижение личностью высшего уровня развития своей сущности и всей своей жизни. Предложив историческое, биографическое понимание времени жизни, Б. Г. Ананьев выявил важнейшие, с точки зрения развития личности, характеристики – старт, кульминационный момент наивысших достижений в избранной деятельности и финиш, показав зависимость кульминации от момента старта, а старта – от истории воспитания личности. Вместе с тем все эти факты Б. Г. Ананьев связывает преимущественно с человеком как субъектом избранной деятельности, а не жизненного пути в целом. Он считает, что «определить основные моменты становления, стабилизации и финиша личности можно лишь путем сопоставления сдвигов по многим параметрам социального развития человека: гражданскому состоянию, экономическому положению, семейному статусу, совмещению, консолидации или разобщению социальных функций (ролей, характера ценностей и их переоценки в определенных исторических обстоятельствах), смене среды развития и коммуникации, конфликтным ситуациям и решению жизненных проблем, осуществленности или неосуществленности жизненного плана, успеху или неудаче – триумфу или поражению в борьбе» (Ананьев, 2001, с. 137).

Исследованием вершин развития человека занимается акмеология. В основе этой науки лежат идеи об уникальности и ценности человеческой жизни, способности человека к творчеству и самосовершенствованию. Понятие «акме» впервые было введено в научный оборот философом П. Флоренским в контексте российской религиозно-философской антропологии (Н. Бердяев, В. Соловьев, Н. Лосский,

А. Лосев). В случае достижения акме речь идет о выявлении наивысшего достижения на всем протяжении жизни человека.

По определению, акме означает достижение человеком своей главной в жизни «вершины», зрелости, которая есть гармоническое сочетание, результат развития человека как индивида, как личности, как субъекта деятельности и индивидуальности. В отличие от теории самоактуализации, здесь упор делается на достижение признанного успеха в определенном социально-значимом виде профессиональной деятельности, подкрепленного внешними и экспертными оценками.

Новый интерес к этому понятию возник в связи с развитием в середине XX в. экзистенциально-гуманистической философской антропологии и «вершинной» психологии (Б. Г. Ананьев, Ш. Бюлер, К. Роджерс, С. Л. Рубинштейн, А. Маслоу, В. Франкл и др.). В этих подходах человек рассматривается как высшая ценность и целостность, особое внимание уделяется его способности к развитию и саморазвитию в контексте жизненного пути.

Современная интерпретация понятия «акме» разработана Б. Г. Ананьевым в связи с возвращением отечественной науки к проблеме комплексного исследования человека, стремлением выявить закономерности и этапы его развития. В акмеологии человек рассматривается как развивающаяся, функционирующая личность, которая «вписывается» (по выражению Б. Г. Ананьева) в другие системы (жизнедеятельность в целом, деятельности общения, познания) и в каждой из них рассматривается по законам каждой из означенных систем. Если это система профессии, то акмеологию интересуется личность профессионала в конкретной области (государственная служба, образование, менеджмент и т. п.). Таким образом, акмеология рассматривает человека не только в психологическом аспекте, но и в социальных и профессиональных аспектах, пытаясь выяснить возможности гармонизации различных его ипостасей.

По мнению А. А. Бодалева, «акмеология – это наука, возникшая на стыке естественных, общественных, технических и гуманитарных дисциплин и изучающая закономерности и механизмы развития человека на ступени его зрелости, и особенно при достижении им наиболее высокого уровня в этом развитии» (Бодалев, 1998, с. 12). Одной из основополагающих задач акмеологии является изучение оптимальных траекторий достижения людьми «индивидуальной, личностной и деятельностной ступени зрелости», а также своевременного подведения человека к этой стадии, которая позволяет ему с максимальной эффективностью использовать свои качества на пользу не только себе, но и обществу.

С. Л. Рубинштейн употреблял понятие «вершина жизни» в связи с проблемой развития личности. Он видел проблему в том, чтобы, достигая вершин жизни, человек не исчерпывал себя «до дна», а сохранял мотивацию, силы и потенциал для новых свершений. Особое внимание уделялось тому факту, что для достижения вершин совершенно недостаточно наличия способностей, только деятельность, воспринимаемая как лично значимая, способствует продвижению к вершинам.

Самореализация личности в обществе является двусторонней. Субъект реализует свои потребности, устремления, замыслы и планы, направленные на дальнейшее развитие как самого себя, так и окружающей действительности.

Человек реализует себя в различных сферах жизнедеятельности. Важное место в жизнедеятельности человека занимает, прежде всего, профессиональная сфера в целом. Модель профессиональной самореализации может быть представлена следующими этапами: профессиональное самоопределение, выбор вида и направленности деятельности, становление в избранной профессии, профессиональный рост и развитие профессиональной компетентности.

На разных этапах жизненного пути самореализация имеет свою специфику, свои характерные особенности. Такие особенности определяются личностными свойствами человека, его притязаниями, ожиданиями, жизненными сценариями и стратегиями. Немалую роль играют жизненные ситуации, в которых он оказывается.

В процессе жизнедеятельности человек аккумулирует индивидуальный опыт, осуществляя при этом структурирование своего жизненного мира. В контексте жизненного пути субъект ставит определенные жизненные задачи, «проблематизируя» окружающий мир. Такая проблематизация в значительной степени также обусловлена актуализацией субъективного опыта, его структурой и содержанием. Привлекая свой опыт, субъект не только выделяет задачи, проблемные ситуации, но и определяет последующий вектор активности по их разрешению.

Для реализации своих помыслов и устремлений субъект привлекает и использует свой жизненный опыт, что в значительной степени детерминирует его жизненный путь, придавая ему направленность, насыщая его жизненными смыслами. Жизненный опыт является своеобразной системой открытого доступа, т. е. постоянно вбирающей в себя новые знания и способы поведения, доступной для использования в реальных жизненных ситуациях.

Основные проблемы в теории самореализации возникают в связи с чрезмерной сосредоточенностью на внутренних детерминантах

развития личности человека. Но еще К. Роджерс ввел термин «конгруэнтность» для обозначения высокой степени соответствия между индивидуальной и объективной картинами мира. Степень конгруэнтности, по Роджерсу, определяется степенью успешности деятельности человека на основании своих представлений о мире и о себе. Низкая конгруэнтность имеет место тогда, когда имеются серьезные различия между сознанием, опытом и сообщением об опыте; она определяется как неспособность не только точно воспринимать, но и точно передавать свой опыт. Низкая конгруэнтность, с позиции К. Роджерса, является серьезным препятствием для полноценного развития человека, его самоактуализации.

Взаимодействие с другими людьми в процессах жизнедеятельности позволяет каждому человеку изменять, на основании анализа полученных положительных и отрицательных результатов и обсуждения опыта, свою индивидуальную картину мира. Каждая индивидуальная картина мира, таким образом, является продуктом мышления человека, осмысливающего свой жизненный путь, и является динамическим образованием. Каждое воспринимаемое и осознаваемое событие в жизни является, таким образом, предпосылкой для изменения индивидуальной картины мира и, следовательно, жизненных планов и методов их исполнения.

Объективно существующий мир действительности предоставляет человеку определенное жизненное пространство, ситуацию, в которой существует множество проблем, множество путей их решения, а субъект обладает в этой ситуации некоторой степенью свободы выбора. Понятие «ситуация» в Психологическом словаре 1998 г. описывается как «система внешних по отношению к субъекту условий, побуждающих и опосредующих его активность» (Краткий психологический словарь, 1998, с. 348).

Первую попытку подойти к анализу ситуативных параметров предпринял У. Томас, рассматривающий ситуацию как предопределяющую образ жизни человека. Так возник подход к целостному изучению ситуации в интерпретации субъекта, какой она дана субъекту в его переживаниях. У. Томас отмечает, что человек, прежде всего, дает определение ситуации. Это обуславливает действия индивида, а цель таких определений – весь образ жизни и сама личность. Каждый человек может познавать лишь некоторую часть объективного мира действительности (цит. по Гришина, 2001, с. 167–168). Их отображение в сознании человека происходит в соответствии с его индивидуальными особенностями восприятия, особым ракурсом видения и процессами мышления, что является индивидуальной картиной мира человека.

Переживание человеком своей конкретной ситуации мотивирует его к деятельности, в том числе к специфической деятельности по познанию мира и себя. Познавая, человек изменяет себя и, следовательно, мир, частью которого является. Изменившийся мир, в свою очередь, требует непрерывного обновления человека и образа мира. Единожды начавшийся процесс имеет явно выраженную тенденцию к ускорению, интенсификации. «Жизнь – это уходящая вглубь, в бесконечность способность находиться в процессе изменения, становления, пребывания, в изменении... само *пребывание* должно быть рассмотрено *внутри изменения*, они составляют единство» (Рубинштейн, 1999, с. 23).

Именно эта картина, по мнению С. Л. Рубинштейна, принадлежащая сознанию субъекта, является основой его мировоззрения и важнейшей психологической предпосылкой жизнедеятельности.

Реальное содержание мира всегда «шире» индивидуальной картины мира за счет существующих в действительности, но не поддающихся восприятию и осознанию данным человеком элементов, которые реально воздействуют на человека, но выпадают из сферы его познания.

Действуя в различных жизненных ситуациях, решая целый комплекс проблем, человек неизбежно вступает в социальное и культурное взаимодействие с другими людьми, добиваясь при этом успехов в решении поставленных задач или терпя неудачу. Что является результатом продуктивного умения решать проблемные ситуации, остается на сегодняшний день одной из актуальных проблем психологии.

Таким образом, ставя перед собой задачу исследования человека, необходимо привлечь весь комплекс наук о человеке и обществе (философия, социология, психология, экономика и т. п.). Это позволит заниматься разработкой практических моделей гармонизации взаимоотношений между человеком и общественными институтами, обществом в целом для того, чтобы не ставить человека в положение неопределенности и риска.

Литература

- Ананьев Б. Г. Человек как предмет познания. СПб.: Питер, 2001.
- Бодалев А. А. Вершина в развитии взрослого человека: характеристики и условия достижения. М.: Флинта, 1998.
- Вахромов Е. Е. Психологические концепции развития человека: теория самоактуализации. Учебное пособие. М.: Международная педагогическая академия, 2001.
- Гришина Н. В. Психология конфликта. СПб.: Питер, 2001.
- Коростылева Л. А. Психология самореализации личности: затруднения в профессиональной сфере. СПб.: Речь, 2005.

Краткий психологический словарь / Под общ. ред. А. В. Петровского, М. Г. Ярошевского. Ростов-на-Дону: Феникс, 1998.

Рождерс К. Клиенто-центрированная терапия. М., 1997.

Рубинштейн С. Л. Избранные философско-психологические труды. М.: Наука, 1997.

Рубинштейн С. Л. Основы общей психологии. СПб.: Питер, 1999.

ПРИНЦИПЫ РАЗВИТИЯ, САМОДЕЯТЕЛЬНОСТИ И РЕФЛЕКСИВНОСТИ КАК МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ ОРИЕНТИРЫ ПРОЦЕССА ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО САМОСОВЕРШЕНСТВОВАНИЯ ПЕДАГОГА

Л. А. Кунаковская (Воронеж)

Современная социокультурная, образовательная реальность требует концептуального насыщения и осмысления. Интенсивные общественные изменения, рыночные условия и деформация ценностей актуализируют проблему конструктивного профессионально-личностного развития специалистов в сфере обучения и воспитания, способного к саморазвитию. *Принцип развития* раскрывает взаимосвязь развития личности в онтогенезе и непрерывного самообразования ее, зависимость уровня ее развития, зрелости личности педагога от уровня самообразования и самовоспитания. С одной стороны, как объяснительный принцип, он используется для анализа и объяснения изменений, кардинальный сдвиг, состояний объекта, с другой – как цель и ценность личности. Принцип развития тесно связан и детерминирован целью и смыслом всей жизни.

Развитие личности связано с изменением во времени, но, как справедливо замечают В. И. Слободчиков и Е. И. Исаев, время не является главным критерием развития, поскольку в нем существуют и процессы функционирования, и процессы деградации некоей реальности. «Развитие представляет собой вид необратимых изменений объекта, в то время как функционирование характеризуется обратимостью процессов изменения и представляет собой циклическое воспроизведение постоянной смены функций», – отмечают авторы (Слободчиков, Исаев, 2000, с. 145). Отсюда и процесс самосовершенствования учителя не столько обусловлен возрастом, профессиональным стажем, должностью, ученой степенью и опытом работы, сколько способностью преобразовывать себя и свою жизнедеятельность, становиться подлинным субъектом профессиональной деятельности на основе ценностно-смысловых структур личности.

Профессионально-педагогическая деятельность во многом задает направление развития (саморазвития) личности учителя, служит детерминантой развития при целенаправленном, творческом, постоянном самосовершенствовании педагога. Линия развития по схеме процесса представляет поступательную последовательность ступеней, стадий, периодов, соответствующих философскому закону развития систем. Прослеживание педагогических феноменов в преемственности их этапов возникновения, становления, функционирования и преобразования позволяет методологически конструктивно рассмотреть их сущность. «Весьма существенно, – пишет Э. Г. Юдин, – что в точках перехода от одного состояния к другому развивающийся объект обычно располагает относительно большим числом «степеней свободы» и ставится в условия необходимости выбора из некоторого количества возможностей, относящихся к изменению конкретных форм его организации. Все это определяет не только множественность путей и направлений развития, но и то важное обстоятельство, что развивающийся объект как бы сам творит свою историю» (Юдин, 1978, с. 102–103). Речь, по сути дела, идет о саморазвитии, способности быть действительным субъектом, автором своей жизнедеятельности, в том числе и профессиональной. Саморазвитие личности как цель, ценность, смысл жизни и бытия человека есть субъектная, духовно-преобразовательная сущность существования. Проблема заключается в использовании научно обоснованных и технологических моделей процесса самосовершенствования педагога, стимулирующих внутренние механизмы развития на основе профессиональных ценностей.

Важным принципом профессионального самосовершенствования является *принцип самодеятельности*. Опираясь на известное рубинштейновское закономерное положение о том, что личность предметно, объективно реализуется в продуктах своего труда, посредством которых растет, проявляется и формируется, принцип самодеятельности, по сути, ориентирует педагога на раскрытие своих педагогических творческих способностей в профессиональной деятельности. «Между личностью и продуктами ее труда, между тем, что она есть, и тем, что она сделала, существует своеобразная диалектика» (Рубинштейн, 1989, с. 246).

В этом смысле самосовершенствование учителя можно рассматривать и как особый вид деятельности со свойственными для любой деятельности психологическими характеристиками: потребности (мотивы); цель, программа действий, приемы реализации, самоанализ и самокоррекция. Целенаправленная активность и созидательная деятельность педагога по преобразованию своей практической деятельности и себя в качестве ее субъекта составляет суть указанного

принципа. Способность учителя сознательно и самостоятельно ставить перед собой те или иные цели и задачи, определять направление самосовершенствования требует больших внутренних усилий, рефлексивности мышления педагога. Именно в такой «внутренней работе» проявляется творческая индивидуальность учителя, совершающего свой профессиональный путь.

Методологическое обоснование принципа самодеятельности и сложнейшая диалектика объективного и субъективного в деятельности раскрыта в статье С. Л. Рубинштейна «Принцип творческой самодеятельности (К философским основам современной педагогики)», написанная в 20-е годы XX в. Суть ее состоит в том, что объективность не только не исключает, она необходимо включает в себя элемент творческой самодеятельности.

Конструктивность формируется в ходе творческой деятельности, т. е. чем более активен в своей деятельности субъект, тем более объективным становится конструируемое им знание об объекте. Педагогическая значимость творческой самодеятельности состоит в преобразовательном характере взаимоотношений субъекта и его деяний. Обозначенный применительно к педагогике принцип творческой самодеятельности призван развивать, по С. Л. Рубинштейну, самостоятельность, инициативу, творчество у учащихся, поскольку именно такая деятельность и активность личности становится условием развития как ученика, так и учителя. «Организацией не символизирующих и уподобляющих, а реальных творческих деяний определять образ человека – вот путь и такова задача педагогики», – заключает С. Л. Рубинштейн (Рубинштейн, 1986, с. 11–16).

Таким образом, принцип самодеятельности позволяет проследить активность и творческий потенциал педагога в работе над собой; его потребность в саморазвитии, самореализации в профессиональной деятельности. Деятельностно-опосредованный характер самосовершенствования учителя связан с целью, ценностно-смысловым содержанием педагогической деятельности, реальными действиями субъекта по профессиональному и личностному самосовершенствованию. Отмеченный принцип отражает взаимозависимость субъектных действий педагога и учащихся в совместной творческой деятельности.

Учет указанных принципов педагогом в их взаимосвязи оптимизирует процесс его профессионального роста и развития. Знание объективного содержания принципов позволяет сознательно и творчески решать задачи самосовершенствования, осуществлять его компетентно и целесообразно, прогнозировать свое профессиональное развитие. Вместе с тем по своей форме существования и реализации в практической деятельности принципы самосовершенствования

в этом смысле субъективны, поскольку степень представленности в сознании и их осмысленности по объему, содержанию и глубине зависит от личности учителя, его методологической и педагогической культуры, субъектных качеств. Творческая активность учителя и заключается в способности придать принципам практико-ориентированный, регулятивный характер. Важно систематизировать и упорядочить профессиональную деятельность на их основе. Самосовершенствование учителя предполагает в связи с этим постоянный контроль, оценку реальных действий по преобразованию как способов профессиональной деятельности, так и осмысления себя в качестве ее субъекта. Такая способность базируется на рефлексии педагога, в процессе которой осуществляется непрерывное осмысление собственного «Я», самооценка реально протекающей педагогической деятельности и на этой основе ее усовершенствование и рост авторства в профессии. Традиционно рефлексию учителя рассматривают как механизм самопознания, что, на наш взгляд, недостаточно для осознания педагогом ее роли в процессе самосовершенствования учителя.

На основе теоретического анализа и практического изучения проблемы мы считаем возможным отдельно обозначить *принцип рефлексивности* процесса самосовершенствования учителя. Рассмотрим исходные аргументы. Этот принцип, на наш взгляд, отражает закономерное положение о связи самосознания и развития личности. О соотношении бытийного и рефлексивного сознания писал С. Л. Рубинштейн, относя их к двум способам существования и отношения человека к жизни. Первый он анализирует как не выходящий за пределы непосредственных связей, выражающий отношение к отдельным явлениям, но не к жизни в целом. С. Л. Рубинштейн отмечает, что человек в данном случае не осознает существующее отношение к жизни, что человек не способен выключиться из жизни, не может занять мысленно позицию вне для ее рефлексии. С появлением рефлексии ученый связывает второй особый способ существования человека и его отношения к миру: «...Она (рефлексия – Л. К.) как бы приостанавливает, прерывает этот непрерывный процесс жизни и выводит человека мысленно за ее пределы... С этого момента каждый поступок человека приобретает характер философского суждения о жизни... С этого момента, собственно, и встает проблема ответственности человека в моральном плане, ответственности за все содеянное и все упущенное» (Рубинштейн, 1976, с. 347–348).

В самом общем виде, рефлексия как специфическая способность человека позволяет ему сделать свои мысли, переживания, отношения, деятельность и самого себя предметом специального изучения,

рассмотрения (анализа, оценки) и конструктивного практического преобразования (коррекции, изменения и развития).

Суть рефлексии как фактора самосовершенствования не только в осознании момента рефлексии, но в изменении способов, средств и оснований деятельности с целью управления состоянием, его оптимизации на пути достижения цели. «Осознавая свои действия и их основания, мы, действительно, рассматриваем их как объекты особого рода, становимся по отношению к ним свободны, можем изменить, заменить, усовершенствовать» (Алексеев, 1983, с. 13). Рефлексия начинается тогда, когда возникает отклонение от образца или осознается неудовлетворенность прежними схемами.

Сложность рассмотрения феномена профессионально-педагогической рефлексии связана, на наш взгляд, с соотношением внешнего и внутреннего опыта, их диалектикой. Обращение сознания педагога к своему внутреннему миру без изменения, преобразования профессиональной деятельности приводит к разрыву самого субъекта от его деятельности. Целостность и системность анализа педагогической реальности состоит в конструктивной организации рефлексивных процессов у учителя. Духовно-преобразовательная функция рефлексии учителя определяется ценностно-смысловым содержанием педагогической деятельности, которая представляет собой и интерпретируется самим педагогом как личностно значимый предмет исследования посредством чего учитель активен и инициативен в процессе своего профессионально-личностного самосовершенствования.

Конструктивная профессионально-педагогическая рефлексия избавляет педагога от стихийного, фрагментарного, интуитивного, ситуативного характера педагогического поиска путей к личности ребенка и самому себе. При этом рефлексия как имманентно присущая характеристика педагогической деятельности обретает в процессе непрерывного поиска истинный сущностный смысл. Рефлексия учителя связана со способностью понимать себя, сосредоточиться на себе, осознавать себя в прошлом, настоящем и будущем, включая готовность к преодолению возможных профессиональных трудностей.

Эвристические возможности реализации принципа рефлексивности видятся нам в индивидуально-личностном осознании и разработке собственных способов в профессиональной деятельности, обретении осмысленной продуктивной активности в процессе самосовершенствования. Нам близко определение продуктивности по Э. Фромму, в котором отмечается, что человек ощущает сам себя в качестве преобразователя своих сил и в качестве действующей силы, что он ощущает единство со своими силами и они не отчуждены

от него, важнейшим предметом продуктивности является сам человек (Фромм, 1993, с. 190).

Таким образом, процесс самосовершенствования учителя, осуществляющийся на основе рассмотренных принципов, включает его субъектную детерминацию и конструктивное рефлексивное сопровождение. Задача состоит в необходимости научной экспертизы преобразовательной деятельности образовательных учреждений, технологического воплощения и разработки критериев эффективности педагогического труда в контексте соответствующей методологической базы.

Литература

- Алексеев Н. Г.* Использование психологических моделей мышления в изучении и диагностике шахматного творчества // Исследование проблем психологии творчества. М., Наука, 1983. С. 133–154.
- Рубинштейн С. Л.* Основы общей психологии. В 2-х тт. Т. 2. М.: Педагогика, 1989.
- Рубинштейн С. Л.* Принцип творческой самодеятельности. (К философским основам современной педагогики) // Вопросы психологии. 1986. № 4. С. 11–16.
- Рубинштейн С. Л.* Проблемы общей психологии. М.: Педагогика, 1976.
- Слободчиков В. И.* Основы психологической антропологии. Психология развития человека: Развитие субъективной реальности в онтогенезе: Учеб. пособие / В. И. Слободчиков, Е. И. Исаев. М.: Школьная Пресса, 2000.
- Фромм Э.* Психоанализ и этика (основы гуманистической характерологии). М.: Прогресс, 1993.
- Юдин Э. Г.* Системный подход и принцип деятельности. М.: Наука, 1978. С. 102–103.

Два способа жизни (по С. Л. Рубинштейну) – две модели профессиональной жизнедеятельности человека в современном мире

Л. М. Митина (Москва)

Положение теории С. Л. Рубинштейна является методологическим регулятивом современных научных исследований в различных областях психологического знания, прежде всего при изучении особенностей личностного и профессионального развития человека в современных социокультурных условиях. Кризисы последнего времени усугубили дискретность системы «человек–образование–профессия»,

обострили проблему выбора человеком стратегии профессиональной жизнедеятельности.

Решение данной проблемы актуально как с практической, так и с методологической, теоретической точек зрения.

С теоретической точки зрения решение проблемы развития/адаптации как альтернативных стратегий жизнедеятельности, в том числе профессиональной жизнедеятельности человека, актуально как для педагогической психологии и психологии развития, так и для общей психологии и психологии личности в силу прояснения вопроса активности и свободы выбора человека в условиях современного нормативного пространства.

Методологически центральной является необходимость рассмотрения личностного и профессионального развития как взаимодействующих и взаимопологающих процессов, попеременно являющихся друг для друга то средством, то результатом развития на различных этапах онтогенеза.

В русле личностно-развивающего подхода исследования профессионального развития личности ведутся нами по трем основным направлениям: *содержательное* (разработка концепции и технологии профессионального развития личности); *динамическое* (все временное поле профессионального развития личности) и *институциональное* (институт профессионального развития личности, включая тип социума, в котором функционирует «рынок профессий», образовательные системы и конкретные социальные группы, в которых реализуется процесс профессионализации).

Профессиональное развитие, согласно разрабатываемой нами концепции, понимается как рост, становление, интеграция и реализация в профессиональном труде профессионально значимых личностных качеств и способностей, профессиональных знаний и умений, но главное, как активное качественное преобразование человеком своего внутреннего мира, приводящее к принципиально новому его строю и способу жизнедеятельности – творческой самореализации в профессии (Митина, 2003).

Именно это положение и позволило нам концептуально оформить представление о движущих силах, факторах, формах регуляции, механизмах саморазвития человека в профессии. С этих позиций профессиональное развитие (саморазвитие) разворачивается на основе противоречивого единства Я-действующего, Я-отраженного и Я-творческого, которое приводит к попыткам изменения человеком своего внутреннего мира и внешнего окружения. Как ведущий фактор при этом рассматривается внутренняя среда личности, ее активность.

Процесс профессионального развития тем самым становится процессом конструирования человеком своей субъектности, своего образа мира, своей Я-концепции, себя в профессии.

Согласно концепции профессионального развития личности, субъектность обусловлена высоким уровнем развития интегральных личностных характеристик: *направленности, компетентности, гибкости* (Митина, 2004).

Выделенные интегральные характеристики личности *инвариантны*, они являются психологической основой, необходимой во всех видах деятельности (хотя и в разной степени).

Фундаментальным условием развития интегральных характеристик личности профессионала (будущего профессионала) являются осознание им необходимости изменения, преобразования своего внутреннего мира и поиск новых возможностей самоосуществления в труде, т. е. повышение уровня профессионального самосознания.

По мнению С. Л. Рубинштейна (1976), проблема самосознания есть, прежде всего, проблема определения своего способа жизни. Положение С. Л. Рубинштейна о двух способах жизни послужило методологической основой для построения нами двух моделей профессионального труда: **модели адаптивного поведения**, в основе которой лежит первый способ существования человека, и **модели профессионального развития**, основанной на втором способе жизнедеятельности.

При адаптивном поведении (первая модель) в самосознании человека доминирует тенденция к подчинению профессиональной деятельности внешним обстоятельствам в виде выполнения предписанных требований, правил, норм. Динамика профессионального функционирования специалиста проходит три стадии: *адаптации, становления и стагнации*.

В модели профессионального развития (вторая модель) человек характеризуется способностью выйти за пределы непрерывного потока повседневной практики, увидеть свой труд в целом и превратить его в предмет практического преобразования. Этот прорыв дает ему возможность стать хозяином положения, полноправным автором, конструирующим свое настоящее и будущее. Это позволяет внутренне принимать, осознавать и оценивать трудности и противоречия разных сторон профессионального труда, самостоятельно и конструктивно разрешать их в соответствии со своими ценностными ориентациями, рассматривать любую трудность как стимул дальнейшего развития, как преодоление собственных пределов.

Рассматривая профессиональное развитие как непрерывный процесс самопроектирования личности, мы выделяем в нем три основные

стадии психологической перестройки личности: самоопределение, самовыражение и самореализацию.

Модель профессионального развития характеризует конструктивный путь личности в профессии, тогда как модель адаптивного поведения определяет деструктивный путь в профессии, путь стагнации и невротизации специалиста.

Как же направить молодого человека по пути развития и самореализации вместо стагнации и саморазрушения?

Концепция и технология профессионального развития личности позволяют строить инновационные проекты и программы образования на качественно новом уровне: системно, технологично и методически обеспеченно. Именно при таком образовании возможен переход от обучения, направленного главным образом на знания – умения – навыки в их классическом понимании, к личностным характеристикам будущего профессионала, которые во все большей мере выступают в роли непосредственных показателей профессиональной зрелости человека, его профессионального развития.

Именно на развитие интегральных характеристик личности направлена специально разработанная нами психологическая технология профессионального развития личности (Митина, 2003), предполагающая преобразование мотивационной, интеллектуальной, аффективной и, в конечном счете, поведенческой структур личности, в результате чего внешняя детерминация жизнедеятельности меняется на внутреннюю.

Мы выделяем **четыре стадии оптимизации личности и поведения студента**: подготовку, осознание, переоценку, действие. Модель объединяет основные процессы изменения поведения: мотивационные (I стадия), когнитивные (II стадия), аффективные (III стадия), поведенческие (IV стадия).

Формами реализации технологии профессионального развития личности могут быть научно-практические семинары, тренинг-семинары, коуч-практикумы, однако наиболее эффективным организационно-педагогическим условием совершенствования процесса профессионального развития учащихся является интегрированная в образовательное пространство учебного заведения технология профессионального развития личности, стадии которой соотношены с периодами обучения учащихся и модифицированы в соответствии с учетом специфики возраста.

Литература

Митина Л. М. Психология развития конкурентоспособной личности. М.: Московский психолого-социальный институт, Воронеж: Изд-во НПО МОДЭК, 2003. 2-е изд.

- Митина Л. М. Психология труда и профессионального развития учителя: Учебное пособие. М.: Академия, 2004.
- Рубинштейн С. Л. Проблемы общей психологии. М., 1976.

АКМЕОЛОГИЧЕСКОЕ ИЗУЧЕНИЕ ИСТОРИЧЕСКОЙ ЛИЧНОСТИ В КОНТЕКСТЕ МОНГОЛЬСКОЙ ТРАДИЦИОННОЙ КУЛЬТУРЫ

Мунхцэцэг Мунхчулуун (Улан-Батор, Монголия)

Актуальность изучения исторической личности В. Батов определя-ет: «В „Великих“ представителях своего времени отразились наиболее характерные черты общества. Поэтому исследование известных исторических деятелей позволяет акцентировать внимание на как бы рафинированных чертах характера этих людей, тем самым упрощая свои теоретические предположения до схем и лаконичных определений, и уже затем, после их эмпирической проверки, переносить полученные наблюдения на остальных людей» (Батов, 2003). По мнению В. М. Бехтерева, прогресс народа, его цивилизация и культура зависят прежде всего от степени развития личности. Следовательно, именно жизненные пути, личностные, творческие и профессиональные достижения исторических личностей составляют почву для акмеологических исследований.

Под исторической личностью мы понимаем зрелую личность не только прошлого, но и настоящего времени. С акмеологической точки зрения, историческая личность – это зрелая личность, по масштабам своей деятельности выделяющаяся на фоне других, обладающая преимущественным развитием морально-нравственных качеств, гуманистической направленностью личности, нормативностью поведения и отношений.

Согласно Н. В. Кузьминой, сама история, в акмеологическом смысле формировалась как повествование о весьма значимых событиях, участниками которых были выдающиеся исторические личности. О «серых» личностях историки не пишут, да такие личности историю не создают. В подтверждение этой мысли можно сослаться на широко известных авторов, работы которых имеют не только историческое, но и акмеологическое содержание (Деркач, Зазыкин, 2003): Плутарх, Транквилл, Ш. О. Сент-Бев, Т. Карлейль, З. Фрейд, Э. Эриксон, Б. Мазлиш, В. О. Ключевский, Г. П. Данилевский, Г. И. Чулков, П. И. Ковалевский, В. Ф. Чиж, Е. В. Егорова, Е. Б. Шестопал, Н. М. Ракитянский и мн. др. Таких исследований можно привести множество, где главное внимание уделяется достижениям исторических личностей, их пси-

хологическим и характерологическим свойствам и качествам, способствовавшим этим достижениям. При этом акмеология обращается также к анализу ценностной сферы личности.

Как известно, ценности как способ опосредования поведения в группе способствуют направлению коммуникации и объединению в группе. Индивид, идентифицируя себя с группой, принимает ее ценности и сквозь эту ценностную призму воспринимает и оценивает действительность. Интериоризированные ценности, «переплавляясь» в сознании в процессе жизни и опровергаясь или подтверждаясь социальной практикой и во взаимодействии с «другими», получая свое обоснование в ситуациях выбора, экстериоризируются вовне на вербальном и поведенческом уровне личности. В свою очередь, эти ценности в процессе общения, взаимодействия с другими могут воздействовать на социальные трансформации.

Следовательно, ценности выступают как культурные образцы поведения и интеграторы или дезинтеграторы общества. Интернализированные ценности в личностной структуре, как ее компонент, являются ценностными ориентациями, т. е. внутренними предпочтениями индивида значимого и желаемого для него. По актуальным ценностным ориентациям исторической личности мы можем судить о доминировавших социальных установках, т. е. влиянии социума на него и наоборот. Мы понимаем под ценностями исторической личности представления о значимых для него и для общества, с которым он себя идентифицировал (или соотносил) в предпочтительных целях и способах поведения.

Итак, совершив исторический экскурс, поскольку реконструкция ценностей исторической личности должна создаваться на основе того культурного пространства и той социокультурной системы, в которой он жил и творил. Для примера обратимся к личности Чингисхана. Столь далекий исторический экскурс и акцентирование ценных качеств вызвано тем, что на долгие века, вплоть до нынешних времен, образ Чингисхана стал национальным монгольским символом, а его личность, которой приписывается все положительное, превратилась в идеальную монгольскую личность, мудрого политика, предводителя, воина, отца нации (Tsetsenbileg, 2007). В последние годы активно идет процесс переосмысления его наследия и образа, мы видим и идеализацию его молодежью, и амбивалентное отношение старых партийных кадров.

Исходя из положения, что ценности – довольно устойчивое и многослойное образование, имеющее в своей основе социальную память народа, мы попытались из исторических источников (Мункуев, 1975; Рашид-ад-дин, 1952; Сокровенное сказание монголов, 2002; Шасти-

на, 1977). Средних веков извлечь особенности национального менталитета, нормы поведения и ценности, ценившиеся Чингисханом, и присущие ему качества и черты.

Перечислим ценности, полученные контент-анализом исторических источников: патернализм, патриотизм, почитание старших, родителей, культ Неба и Земли, стремление добиться своей цели, полагание на свои силы, но с оглядкой на сверхъестественные силы, уважение к женщине – хранительнице очага, муссируется идея сильной единовластной власти, основанной на личном примере и авторитете.

Основные одобряемые личностные черты Чингисхана были: справедливость, понимание, что честь, имя превыше всего, смелость, решительность, патриотизм, который служил Родине: «монголы рождаются для служения Монголии». Чингисхан ценил знания, преданность своим взглядам, обладал хорошей интуицией, сверхчувствительностью, знанием людей, хорошо ориентировался в экстремальных ситуациях. Негативные черты – жестокость, жесткость. Черты характера монголов, обусловленные образом жизни скотовода, зависимостью от природы, – адаптивность, гибкость, умение приспособиться к любым условиям, терпимость, нейтральность эмоций, бережное отношение к природе и созерцательность.

Представляет интерес тот факт, что ценности, обоснованные Чингисханом, которые выявлены нами контент-анализом исторических источников, практически идентичны с данными, полученным в результате недавнего экспертного опроса (Цэвээний Цэцэнбилэг, 2002). Несмотря на бывшую «непопулярность» его имени, идеологический запрет не смог в глубине изменить осознания монголами Чингисхана предтечей своей культуры и истории.

Таким образом, историческая личность – феномен, в значительной мере определяющийся системой общественных отношений, традиционной культурой и политическим контекстом, в которой этот человек жил и работал. Они отличаются высокой ответственностью, заботой о других людях, социальной активностью, а не только высокими профессиональными достижениями и эффективной самореализацией. Результаты исследования показывают, что в современной монгольской культуре обоснованные Чингисханом ценности еще продолжают быть основополагающими и остаются актуальными в народе. Следовательно, в массовом сознании Чингисхан действительно выступает как символ этнической гордости и консолидации, связан с национальным возрождением и считается выдающейся исторической личностью.

В заключение отметим, что развитие исторической личности связано с культурным пространством, в котором происходило станов-

ление личности. Включенность личности в конкретный исторический социокультурный контекст через интериоризацию системы господствующих мировоззрений обеспечивает культурную идентичность исторической личности и ее своеобразие. Поэтому функционирование личности в конкретно-исторической социокультурной среде находится в зависимости от той или иной идеологии, формирующей личностное мировоззрение.

Литература

- Деркач А., Зызыкин В.* Акмеология: Учебное пособие. СПб., 2003.
- Батов В.* Вожди: психогерменевтика отношения Сталина к Гитлеру // Прикладная психология и психоанализ. 2003. № 1. С. 12–18.
- Мункуев Н. Ц.* Мэн-да бэй-лу (полное описание монголо-татар). М., 1975.
- Рашид-ад-дин.* Сборник летописей. М.; Л., 1952. Т. 1, 2, 3.
- Сокровенное сказание монголов.* Перевод С. А. Козина. М., 2002.
- Шастина Н. П.* Образ Чингисхана в средневековой литературе монголов / Татаро-монголы в Азии и Европе. М., 1977.
- Цэвээний Цэцэнбилэг.* Проблемы модернизации монгольского общества. Улан-батор, 2002.
- Tsetsenbileg Ts.* Chinggis Haan in visions of Modern Mongols, Paper on conference in memory of Hangiin Gombojav. New Jersey, 2007.

МЕХАНИЗМЫ ДОСТИЖЕНИЯ ПРОДУКТИВНЫХ УРОВНЕЙ В ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ПОДГОТОВКЕ СПЕЦИАЛИСТОВ

П. П. Пачина (Елец)

В настоящее время возрастает востребованность специалистов с вершинными уровнями продуктивности образовательной деятельности, необходимостью повышения качества выпускников и созданием эффективного механизма достижения продуктивных уровней в психолого-педагогической подготовке специалистов. Основатель акмеологии Н. В. Кузьмина отмечает, что «необходимо у всех или подавляющего большинства выпускников профессиональных учебных заведений развивать творческую готовность к исследованию профессиональной ситуации, самостоятельному формулированию и решению профессиональных задач, оценке качества решения, диагностике факторов, содействующих и препятствующих достижению вершин продуктивности, самосовершенствованию, самокоррекции, реорганизации личности» (Кузьмина, 2007, с. 4–7).

Существенным является, с одной стороны, продуктивная компетентность обучающихся (специалистов образования), с другой – усилия обучаемых, потребность каждого овладеть вершинами компетентности в самостоятельном решении предстоящих задач (Кузьмина-Гаршина, 2007). Н. В. Кузьминой было выделено пять уровней продуктивности в образовании (Кузьмина, 2007). Кратко опишем их.

- 1 Репродуктивный – способность пересказать то, что знает сам.
- 2 Адаптивный – способность приспособить сообщение к восприятию учащихся.
- 3 Локально-моделирующий – способность на базе отдельных разделов учебной дисциплины выстраивать акме-целевые стратегии развития учащихся средствами учебной информации.
- 4 Системно-моделирующий знания – способность средствами акме-целевых стратегий в целостной учебной дисциплине формировать системные знания учащихся.
- 5 Системно-моделирующий деятельность и поведение – способность средствами акме-целевых стратегий, применяемых в авторской системе деятельности, формировать личность, деятельность, индивидуальность учащихся, обеспечивающих саморазвитие.

Первоначально творческая готовность будущего специалиста развивается в рамках одной дисциплины. Выделение вышеперечисленных уровней в данном случае правомерно.

Достижение вершинных уровней продуктивности возможно с помощью механизма, описанного С. Л. Рубинштейном, раскрывающим основные фазы мыслительного процесса (Рубинштейн, 2000). Так, как отмечает С. Л. Рубинштейн, по мере протекания мыслительной деятельности строение мыслительных процессов и их динамика изменяются. На первых порах, констатирует С. Л. Рубинштейн, мыслительная деятельность, идущая еще не проторенными у данного субъекта путями, определяется по преимуществу подвижными динамическими соотношениями, складывающимися и изменяющимися в самом процессе решения задачи. Но в ходе самой мыслительной деятельности, продолжает автор, по мере того как субъект повторно разрешает те же или однородные задачи, в ней образуются и фиксируются откладывающиеся в субъекте более или менее устойчивые механизмы – автоматизмы, навыки мышления, которые начинают детерминировать мыслительный процесс. Важным является заключение, сделанное С. Л. Рубинштейном, о том, что механизмы, сложившиеся определенным образом, определяют в той или иной мере протекание деятельности, но и сами они в свою очередь определяются ею, складываясь в зависимости от ее протекания.

Основываясь на данных исследований С. Л. Рубинштейна, следует отметить, что чем богаче практика, чем шире опыт и организованнее система знаний, в которой эта практика и этот опыт обобщены, тем реальнее, на наш взгляд, возможность достичь вершинных уровней продуктивности.

На достижение продуктивных уровней оказывает влияние специфика профессиональной деятельности. В ходе профессионального познания происходит отражение профессиональной ситуации, которая, в широком смысле слова, представляет собой систему объективных и субъективных факторов, детерминирующих деятельность. В рамках ситуационно-событийного подхода Р. В. Почтер исследует возможность применять психологические знания как основание механизма педагогической деятельности, который, в свою очередь, является основанием разработки технологии, поскольку раскрывает психические процессы и качества личности, которые актуализируются у обучаемых благодаря взаимодействию с педагогом (Почтер, 2006). Р. В. Почтер отмечает, что взаимодействие субъектов в некоторой педагогической ситуации запускает определенные изменения, происходящие в сознании субъектов педагогического процесса. Таким образом, отмечает исследователь, механизм этих изменений, который фактически выстраивается педагогом, может быть описан формулой «ситуация – психическое новообразование». Именно механизм и обуславливает развитие педагогической ситуации, способствует ее генезису, создавая из отдельных ситуаций целостный педагогический процесс. Т. е. своим развитием педагогическая ситуация обуславливает динамику педагогического процесса.

В случае же изучения системы, например, психолого-педагогических дисциплин на первое место выходит оценка интегративного качества соответствующей подготовки. Используется система авторских систем деятельности в становлении продуктивной психолого-педагогической подготовки.

Результатом психолого-педагогической подготовки должно быть целостное и интегративное знание. Будущий специалист, воспринимая учебную информацию, пропускает ее через себя, соотносит ее с собой, определяет, в какой системе отношений он находится, и переосмысливает ситуацию. Это ставит будущего специалиста в положение активного познающего субъекта, и, следовательно, знание для него приобретает определенную ценность. А когда это становится осознанным, он стремится к приобретению не просто знания по отдельной дисциплине, а взаимосвязанного, целостного, интегрированного знания.

В данном случае на первый план в достижении продуктивных уровней выходят интегративные механизмы (Чапаев, 1998). Среди них механизмы усвоения психолого-педагогических знаний на основе концепции поэтапного формирования умственных действий П. Я. Гальперина и теории ассоциативно рефлексорной природы умственной деятельности Ю. А. Самарина. Соответственно предлагается два ряда характеристик деятельности указанных механизмов. С одной стороны, действие с объектом в материальном виде, действие как внешнеречевая деятельность, внешняя речь про себя, внутренняя речь. Особую важность данный механизм приобретает на первом этапе достижения уровня продуктивности. Существенным является осуществление данного механизма как в описанном, так и обратном порядке. С другой стороны, локальные ассоциации, для которых характерны простейшие формы интегративных связей; частносистемные ассоциации, образующиеся на материале данной темы; внутрисистемные ассоциации выражают интеграционные связи между разными разделами курса; межсистемные ассоциации – связи между материалом различных курсов. В результате выстраивается последовательная цепь интеграции ассоциаций: локальные, частносистемные, внутрисистемные и межсистемные ассоциации. Каждая предшествующая ассоциация служит основой для последующей. Особо значим данный механизм при переходе с одного уровня продуктивности на другой.

Особого внимания заслуживает рассмотрение мотивационного механизма. Дж. Брунер делает попытку раскрытия мотивационных механизмов интеграции. «...Особенность механизмов последовательной интеграции состоит в том, что на процесс формирования вероятностных представлений о том или ином событии... сильное влияние оказывает отношение испытуемого к этому событию как желательному или, напротив, внушающему опасение... оценка вероятности события человеком не может быть сведена к простой интеграции наблюдаемых им частот... Большую роль при этом играют процессы мотивации и индивидуальный склад личности» (цит. по: Чапаев, 1998). В нашем случае учет содержательных и динамических характеристик мотивационной сферы будущего специалиста позволяют сделать психолого-педагогическое знание личностно значимым как для самовоспитания, так и в движении к вершинным уровням продуктивности.

Интегративные механизмы могут быть выражены разноплановыми явлениями, процессами и операциями, имеющими в качестве объединяющего момента способность обеспечивать функционирование того или иного вида интеграции. Отсутствие какой-либо

систематизированной совокупности интегративных механизмов предоставляет возможность для маневрирования при определении механизмов при переходе с одного уровня продуктивности на другой.

Исходя из того, что механизмы выражают трансформационно преобразовательную сторону интеграции, есть основания считать в качестве ведущей категории, способной описать действие интегративных механизмов, ассимиляцию (Чапаев, 1998). Всякий интеграционный процесс в технологическом плане представляет собой ассимиляцию. Без известного усвоения одним объектом свойств другого объекта не может быть и речи об интеграции. На этом основаны механизмы образования иерархической структуры знаний у учащихся. Рядом с ассимиляцией современная психология располагает понятиями аккомодации и уравнивания. Согласно Ж. Пиаже, ассимиляция – включение объектов в структуры организма, аккомодация – изменение данных структур под влиянием внешней среды, уравнивание – компенсация внешних нарушений, приводящих к образованию новых структур. Все указанные понятия при условии соответствующей их трансформации могут быть использованы в качестве средств описания механизмов достижения продуктивных уровней. Тогда ассимиляция будет представлять собой процесс приспособления инородных кооперируемых компонентов к условиям существования интегративного базиса. Аккомодация предполагает изменение базисной составляющей интегративного процесса в ходе включения в нее инородных компонентов. Уравнивание – процесс достижения определенного баланса и гармонии всех «участников» интегративного взаимодействия. Представленные механизмы носят универсальный характер (Чапаев, 1998). Они «срабатывают» на всех уровнях продуктивности.

Существенным является разработка пускового механизма в достижении продуктивных уровней, где основой является интеграция различных компонентов знания, в нашем случае психологического и педагогического, которое в свою очередь является основой профессионального знания. Интеграцию профессионального знания обеспечивает процесс его психического усвоения и принятия личностью на психических уровнях, выделенных А. О. Карповым (Карпов, 2005). Это психические уровни, детерминирующие ассимиляцию профессионального знания в сознании (рациональное знание) (Пономарев, 1976) и в бессознательном личности (внерациональное знание) (Юнг, 1997), а также временные этапы, опосредующие его развертывание. В интегрированном знании представлены формы синтеза знания рационального, интуитивного и реликтового, при этом различного рода профессиональная деятельность требует знаний разной глубины.

Исследуя механизм интеграции знаний (Пачина, 2006), следует отметить, что для его осуществления необходимо присутствие нескольких разнокачественных компонентов (Лазарева, 2001), наличие реальных связей (Лазарева, 2001; Вьюнова, 1999), целесообразность (Вьюнова, 1999; Чапаев, 1998), интегрирующие факторы и определенный способ интеграции (Лазарева, 2001).

Среди интегрирующих факторов (как основы для интеграции), описанных В. Т. Фоменко, К. Ю. Колесиной и просистематизированных М. В. Лазаревой, выделяется две группы – предметного и общего плана (Лазарева, 2001). К интегрирующим факторам предметного плана отнесены содержание психологического образования, содержание педагогического образования и пр.; содержание каждого из видов образования переплетается в той или иной степени с содержанием других предметов, достигая определенной целостности. Возможности к объединению заложены в самом содержании учебных дисциплин, так как многие из них изучают одни и те же объекты действительности с различных сторон. К интегрирующим факторам общего плана отнесены проблема (противоречивое внутреннее содержание, посредством которого стягивается и вокруг которого формируется разнохарактерный материал), деятельностный аспект содержания (определенный способ деятельности, общий для усвоения разнокачественного материала), «образ Я» (лично-смысловая сфера содержания), региональный компонент (среда обитания обучающегося), экологический компонент.

В научной литературе различаются способы интеграции (Лазарева, 2001), такие как «склеивание» (коллажное соединение элементов в целое, отличающееся слабым взаимодействием и равноправным отношением элементов); «симбиоз» (равноправное взаимодействие элементов, извлечение пользы друг от друга при сохранении определенной зоны автономии, предполагает взаимодействие средней силы); «размывание» (полное слияние элементов, образование однородной целостности, характеризующееся наивысшей силой взаимодействия); «соподчинение» (доминирование одного элемента над другим при сохранении некоторой автономии вспомогательного компонента); «снятие» (вбирание одного элемента другим, полное поглощение, сильное взаимодействие); «ретрансляционное сопряжение» (один элемент (вспомогательный) является средством передачи другого (главного), обеспечивается сильное взаимодействие).

Исходя из того, что знание должно быть целостным, каждый способ интеграции может быть соотнесен с определенным уровнем целостности, которые выделены на основании анализа различных подходов к решению проблем взаимоотношений целого и частей:

- 1 Синкретизм – целостность, в рамках которой нельзя выделить различные элементы.
- 2 Дифференциация – это разделение, расчленение целого на различные части, формы и ступени.
- 3 Суммативное единство – целостность, где происходит объединение элементов по определенному признаку.
- 4 Комплекс – целостность, внутри которой однотипные элементы, части сохраняют относительную автономию.
- 5 Синтез – такое объединение элементов в целое, которое вызывает утрату автономии этими элементами и определяет создание качественно новой целостности.
- 6 Органическая целостность – целостность, в рамках которой существуют полифонические системы, включающие в себя различные уровни целостностей.

В каждом конкретном случае переход с одного этапа на другой сопровождается инверсией знаний (Медведев, 2002), когда осуществляется глубокое проникновение и переход в качественно новое состояние педагогического и психологического знания, взаимодействие рационального и иррационального знания, наполнение обобщенных теоретических знаний личностным смыслом и применение их в будущей профессиональной деятельности. Знание инверсионное, в свою очередь, является знанием интегрированным.

Внешний механизм интеграции при определенных условиях со временем преобразуется во внутренний субъективный механизм, специфически сочетая психологическое и педагогическое знание.

Вооружение будущего специалиста знаниями механизмов достижения вершинных уровней продуктивности в психолого-педагогической подготовке позволяет развивать творческую готовность будущих специалистов к продуктивному решению предстоящих задач, создавать искомые «продукты».

Литература

- Вьюнова Н. И. Теоретические основы интеграции и дифференциации психолого-педагогического образования студентов университета: Дис. ... докт. психол. наук. М.: МПГУ, 1999.
- Карпов А. О. Интегрированное знание в современной школе // Педагогика. 2005. № 3. С. 19–29.
- Кузьмина-Гаршина Н. В. Акмеологические законы развития продуктивной компетентности специалиста фундаментального образования // Вестник Костромского гос. ун-та им. Н. А. Некрасова: научно-метод. журнал. Т. 13. Серия Психологические науки «Акмеология образования». № 1. 2007. С. 4–9.

- Кузьмина Н. В. Развитие продуктивной компетентности у специалистов образования средствами изучения результатов собственной деятельности // Вестник Костромского гос. ун-та им. Н. А. Некрасова: научно-метод. Журнал. Т. 13. Серия Психологические науки «Акмеология образования». № 5. 2007. С. 4–7.
- Лазарева М. В. **Подготовка студентов** высших учебных заведений к проведению интегрированных занятий с детьми дошкольного возраста. М.: МПГУ, 2001.
- Медведев В. Е. Методические рекомендации по проведению педагогического эксперимента: Учебно-метод. пособие для аспирантов, докторантов и соискателей. Елец, 2002.
- Пачина Н. Н. Интеграция педагогики и психологии в образовательном процессе университета: Автореф. ... канд. психол. наук. Елец, 2006.
- Пономарев Я. А. Психология творчества и педагогика. М., 1976.
- Почтер Р. В. Методологические условия применения психологических знаний в педагогическом исследовании: Автореф. дис. ... канд. психол. наук. Краснодар, 2006.
- Рубинштейн С. Л. Основы общей психологии // Сост. А. В. Брушлинский, К. А. Абульханова-Славская. СПб.: Питер, 2000.
- Чапаев Н. К. Структура и содержание теоретико-методологического обеспечения педагогической интеграции: Дис. ... докт. пед. наук. Екатеринбург, 1998.
- Юнг К. Г. Инстинкт и бессознательное // Сознание и бессознательное. СПб., 1997.

ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ПРАКТИКИ В СВЕТЕ НАУЧНЫХ ВОЗЗРЕНИЙ С. Л. РУБИНШТЕЙНА

М. А. Степанова (Москва)

Имя С. Л. Рубинштейна, как правило, ассоциируется, прежде всего, с фундаментальной наукой. Не случайно в биографических статьях С. Л. Рубинштейн характеризуется как «один из крупнейших отечественных философов и психологов» (Абульханова-Славская и др., 2007, с. 321), что недвусмысленно указывает на его вклад в развитие философско-методологических оснований психологической науки. Однако этим вклад С. Л. Рубинштейна – как всякого истинного ученого – не ограничивается. Методолог, теоретик и организатор советской психологической науки 50 лет назад в монографии «Принципы и пути развития психологии» отмечал, что в самых основах теории должна быть заложена связь психологической науки с практикой. «Всякое

познание... имеет отношение к жизни, к практике... Теоретическое познание, таким образом, это тоже знание практическое, но только более далекой и широкой перспективы...

Правильно поставленное познание исходит из жизни и ее запросов и ставит себе целью решение жизненных проблем» (Рубинштейн, 1997, с. 326).

Принцип единства воспитания – обучения и психологического познания детей

В 1945 г. в журнале «Советская педагогика» С. Л. Рубинштейн опубликовал статью, в которой обратил внимание на особое значение педагогической практики, практики воспитания и обучения. При этом зависимость между психологической наукой и педагогической практикой, как он пишет, не односторонняя, предполагающая применение добытых без всякого учета педагогической практики психологических знаний о природе ребенка к делу воспитания и обучения, а двусторонняя и взаимная. По мнению С. Л. Рубинштейна, порочно представление о том, что педагогическую психологию можно вклинить между психологией и педагогической практикой, освободив тем самым психологию развивающегося человека как таковую, изучающую закономерности становления человека, от всякой связи с практикой. Он формулирует *принцип единства воспитания – обучения и психологического познания детей*: «Изучать детей, воспитывая и обучая их, с тем чтобы воспитывать и обучать, изучая их» (Рубинштейн, 1976, с. 183–184). Этот принцип для С. Л. Рубинштейна выступает частным случаем общего положения о единстве и взаимосвязи изучения окружающего мира и воздействия на него. *Принцип единства воспитания – обучения и психологического познания детей* характеризуется С. Л. Рубинштейном как один из основных методологических принципов психологического исследования. Из него следуют несколько выводов, которые можно сделать на основе трудов С. Л. Рубинштейна.

Первый касается соотношения общей психологии и специальных психологических дисциплин. С. Л. Рубинштейн критически оценивает противопоставление прикладной науки, к которой относится и педагогическая психология, с одной стороны, и чистой, теоретической – с другой. Неверно изучать процесс умственного развития отдельно от процессов обучения. Он считает, что «нужно... самое умственное развитие изучать в условиях определенным образом организованного педагогического процесса» (Рубинштейн, 1935, с. 66).

От психологов ждут обоснованных ответов на конкретные практические вопросы, а это значит, что психология должна включать в свое исследование изучение психических процессов во всех су-

ществленных конкретных условиях, а не ограничиваться попытками перенесения результатов, полученных без их учета. Об этом писал С. Л. Рубинштейн в 1935 г. в «Основах психологии». Однако, подчеркивал Рубинштейн, включение в исследование конкретных процессов в конкретных условиях не означает исключения из психологии общих категорий: «Подлинная конкретность и действительная всеобщность неотделимы друг от друга и достигаются в научном познании в теснейшей взаимосвязи» (Рубинштейн, 1935, с. 64). Он предостерегает от механического перенесения или формального наложения общего психологического закона на конкретное содержание. Общие положения «спускаются вниз» в конкретные частные ситуации, из которых «вверх поднимаются» новые обобщенные результаты. Таким образом, между общей и педагогической психологией устанавливается взаимная и двусторонняя связь.

Второй вывод имеет отношение к проблеме связи педагогической психологии и образовательной практики. Необходимость исследований, проводимых в рамках педагогической психологии, диктуется задачами образования – задачами организации обучения и воспитания. С. Л. Рубинштейн обращает внимание на то, что теоретические задачи психологического познания и практические задачи тесно смыкаются друг с другом. Из этого положения он делает вывод, который нуждается в осмыслении и конкретизации: объединение теории и практики является «предпосылкой и следствием подлинного понимания предмета психологии» (Рубинштейн, 1935, с. 66).

Третий вывод, может быть, не столь очевиден, но от этого не менее значим. Данный принцип дает основание С. Л. Рубинштейну говорить о возможности «вовлечения учительства, занятого непосредственно делом обучения и воспитания детей, в изучение ребенка» (Рубинштейн, 1976, с. 184), использования результатов их педагогической работы. Практика, по мнению С. Л. Рубинштейна, не только проверяет теорию, но и *питает* ее. Следует обратить внимание на то, что образовательная практика, во-первых, обнаруживает слабые стороны психологической науки, а во-вторых, поставяет факты, которые нуждаются в научном объяснении.

Эта мысль перекликается с представлениями Л. С. Выготского о целительности прикладных исследований для выхода из психологического кризиса. Л. С. Выготский писал: «...практика была колонией теории... практика была выводом, приложением, вообще выходом за пределы науки, операцией занавучной... Теперь положение обратное: практика входит в глубочайшие основы научной операции и перестраивает ее с начала до конца; практика выдвигает постановку задач и служит верховным судом теории, критерием истины; она

диктует, как конструировать понятия и как формулировать законы» (Выготский, 1982, с. 387–388). Испытание практикой требует от психологии не только перестройки собственных принципов, но также «заставляет усвоить и ввести в науку огромные... запасы практической-психологического опыта» (Выготский, 1982, с. 387), огромного психологического опыта, в основе своей научно неупорядоченного.

Принцип единства воспитания – обучения и познания детей созвучен исследованиям П. Я. Гальперина. Он считал, что психология должна исследовать скрытые за явлением реальные предметные и идеальные формы действия, а «самый простой, явный и доступный путь исследования этих форм – это проследивать процесс их формирования» (Гальперин, 2002, с. 305). Разработанный П. Я. Гальпериным метод поэтапного формирования умственных действий выступает одновременно и методом исследования психического и способом воздействия на него.

Психология и педагогика: предметная специфика и точки пересечения

Наличие тесной взаимосвязи между психологическим исследованием и педагогической практикой, отмечает С. Л. Рубинштейн, не снимает проблемы специфики предмета психологии и педагогики: если в задачи психологии входит добывание знаний об особенностях внутреннего мира ребенка, то педагогика эти знания использует. «При всей взаимозависимости психического развития ребенка и педагогического процесса предметом психологии является все же психика ребенка в закономерностях ее развития: педагогический процесс здесь выступает как условие этого развития. В педагогическом исследовании взаимоотношения меняются: предметом педагогики является процесс воспитания и обучения в его специфических закономерностях, психические же свойства ребенка на различных ступенях выступают лишь как условия, которые должны быть учтены. *То, что для одной из этих наук является предметом, то для другой выступает как условие*» (Рубинштейн, 1976, с. 184) [курсив мой. – М. С.].

На необходимость отделения предмета психологии от предмета педагогики указывали исследователи и до С. Л. Рубинштейна. Г. И. Челпанов в книге «Психология и школа» обращал внимание на следующее: если мы используем законы психологии для достижения педагогических целей, то кажется уместным назвать педагогику *прикладной психологией*. Однако знания законов психологии недостаточно для построения педагогики, так как простого перенесения психологических положений в педагогику недостаточно, в практической жизни мы имеем дело со сложными явлениями. В силу этого

педагогика «...должна производить свои собственные исследования о свойствах сложных явлений, с которыми приходится иметь дело на практике воспитания» (Челпанов, 1999, с. 389). Иначе говоря, педагогика имеет свои собственные задачи, и в этой связи самостоятельное значение приобретает вопрос о тех психологических знаниях, которые необходимы педагогу, и Г. И. Челпанов дает развернутый ответ на этот вопрос.

О научной педагогике как самостоятельной науке писал П. П. Блонский (Блонский, 1924). Л. С. Выготский также отделял педагогику от психологии (Выготский, 1991).

Тесная связь психологии с педагогикой позволяет С. Л. Рубинштейну предъявить к психологии высокие требования: психологические данные должны быть не только использованы практикой, но и выдержать испытания ею.

Специальное внимание С. Л. Рубинштейн уделяет вопросу содержания психологических исследований, имеющих практическую направленность. Чтобы полученные психологами данные в дальнейшем были использованы, научное исследование с самого начала должно быть построено с учетом возможности их приложимости к педагогической практике, т. е. с учетом ее актуальных задач и потребностей. При этом психологическое исследование не должно быть низведено до уровня педагогической рецептуры, необходимо, чтобы психология разрабатывала проблемы, значимые и теоретически, и практически.

С. Л. Рубинштейн в поисках ответа на вопрос о том, какая психологическая проблематика является центральной для педагога, предостерегает от перечня всех психологических проблем, называя такой инвентарь «балластом бесполезной учености». По его мнению, «...особенно значимой для практики задачей психологического исследования является раскрытие *внутреннего психологического содержания человеческой деятельности*, в которой проявляется и формируется человек... Для педагогической практики такой задачей является раскрытие внутреннего психологического содержания деятельности ребенка, в ходе которой совершается его развитие» (Рубинштейн, 1976, с. 185).

Педагогическая психология

Указывая на необходимость дифференциации предмета психологического и педагогического исследования, С. Л. Рубинштейн говорит о возможности комплексной психолого-педагогической работы. В этом случае актуальными становятся пограничные исследования. Такой промежуточной пограничной областью между педагогикой и психологией С. Л. Рубинштейн видит педагогическую психологию.

На страницах его работ, преимущественно 30–40-х годов, обсуждается вопрос о предмете психологической психологии как самостоятельной области психологического знания.

Во-первых, пишет С. Л. Рубинштейн, исследования по педагогической психологии диктуются необходимостью разрешения проблем, связанных с организацией обучения и воспитания.

Во-вторых, чтобы связь психологии с жизнью была эффективной, крепить ее надо с двух сторон, и включения психологической науки в решение жизненных проблем недостаточно. Он подчеркивает: «...надо в *самой теории* создать *внутренние* предпосылки для того, чтобы связь эта была реальной и действенной» (Рубинштейн, 1976, с. 234). В качестве главного условия этого С. Л. Рубинштейн называет разработку вопроса о детерминации человеческой деятельности. Согласно общему методологическому положению С. Л. Рубинштейна, все внешние воздействия действуют посредством внутренних, образуя с ними единое целое. А это означает, что возможность освоения человеком предъявляемых извне знаний зависит не только от непосредственной организации процесса обучения, но и от наличия внутренних условий для их освоения. Из этого С. Л. Рубинштейн делает конкретный педагогический вывод: недостаточно снабжать учащихся готовыми схемами действий, хотя без этого невозможно обойтись. Необходимо также «подумать о создании внутренних условий для их продуктивного использования (не говоря уже о возможности самим находить новые обобщения, новые приемы, новые способы действия – операции)» (Рубинштейн, 1976, с. 232).

С. Л. Рубинштейн заключает: психология, желающая действительно включиться в жизнь нашего общества, должна заняться дальнейшей конкретной разработкой детерминации психических явлений.

В-третьих, плодотворное развитие педагогической психологии возможно только при условии определенного понимания соотношения между общей психологией и прикладными дисциплинами (см. выше). Общая психология, по мнению С. Л. Рубинштейна, строится на обобщениях всех областей психологического знания, при этом предметом ее специального изучения выступает «психология нормального взрослого человека» (Рубинштейн, 1946, с. 26). В качестве самостоятельных психологических дисциплин он называет психологию ребенка, зоопсихологию и психопатологию, а к числу более специальных дисциплин, наряду с психологией труда, психологией искусства, судебной психологией, военной и медицинской психологией, относит и педагогическую психологию. Эти дисциплины непосредственно связаны с вопросами, которые ставит перед психологией жизнь.

В-четвертых, С. Л. Рубинштейн предостерегает от механического переноса положений общей психологии на ситуации педагогической деятельности, от построения педагогической психологии как «педагогических выводов» (Рубинштейн, 1946, с. 27) и говорит о необходимости изучения психики человека в ходе его конкретной деятельности.

Содержащиеся в трудах С. Л. Рубинштейна указания на специфику психолого-педагогических исследований получили дальнейшее развитие в разработке им вопроса о различии процессов обучения от процессов воспитания. «Освоение содержания культуры совершается в процессе обучения; освоение системы межлюдских отношений того коллектива, к которому принадлежит данный индивид, – в процессе воспитания, неразрывно связанного с обучением» (Рубинштейн, 1946, с. 154). Из этого общего положения С. Л. Рубинштейн делает вывод о том, что стадии умственного развития ребенка «зависят от *содержания*, которым в ходе обучения овладевает ребенок, и от *формы общения*, в частности педагогического воздействия, в условиях которого это развитие совершается» (Рубинштейн, 1946, с. 154–155). Он специально подчеркивает, что именно в решение вопроса о соотношении развития и обучения, развития и воспитания, опирается правильное решение вопроса о соотношении педагогики и психологии.

Основной закон психического развития ребенка

Общее решение поставленного вопроса для С. Л. Рубинштейна состоит в признании единства развития и воспитания, развития и обучения. «Ребенок... созревает, воспитываясь и обучаясь, т. е. под руководством взрослых осваивая то содержание культуры, которое создало человечество; ребенок не развивается и воспитывается, а *развивается, воспитываясь и обучаясь*, т. е. самое созревание и развитие ребенка в ходе обучения и воспитания не только *проявляется*, но и *совершается*» (Рубинштейн, 1946, с. 155). В этом, подытоживает С. Л. Рубинштейн, заключается основной закон психического развития ребенка.

Из общего положения о единстве процессов развития и обучения – воспитания С. Л. Рубинштейн делает следующие выводы.

Первое. Воспитание и обучение включаются в процесс развития, а не надстраиваются над ним, т. е. развитие не предопределено наследственными задатками или внешней средой. Задача воспитания и обучения состоит не в приспособлении педагогического процесса к процессам созревания, а в том, чтобы *формировать развитие*.

Еще Л. С. Выготский писал о том, что неправильно как отождествлять процессы обучения и процессы развития, так и предполагать, что развитие совершается независимо от процесса обучения. Он

отмечал: «Обучение есть... внутренне необходимый и всеобщий момент в процессе развития у ребенка не природных, но исторических особенностей человека. Всякое обучение является источником развития, вызывающим к жизни ряд таких процессов, которые без него вообще возникнуть не могут» (Выготский, 1991, с. 388). Л. С. Выготскому удалось показать, что разные обучающие воздействия имеют разное отношение к процессам развития и задача психологического анализа педагогического процесса состоит в прослеживании «возникновения и судьбы внутренних линий развития, возникающих в связи со школьным обучением» (Выготский, 1991, с. 389). Впоследствии П. Я. Гальперин теоретически обосновал и экспериментально показал, как умственное развитие зависит от типа учения. Он обнаружил, что мощный развивающий эффект возможен только в случае, когда «обучение вооружает ребенка четкими средствами различения и оценки внутреннего строения и свойств объектов и порождает сильнейший и все возрастающий интерес к их изучению» (Гальперин, 1985, с. 40). Важность этих сведений сомнений не вызывает, однако не меньшее значение, и прежде всего практическое, имеет поиск ответа на вопрос о том, каким должен быть процесс воспитания, оказывающий существенное влияние на развитие личности. Сегодня ответ на этот вопрос знают лишь великие педагоги, всей своей жизнью доказавшие верность профессиональных позиций.

Второе. Личностные свойства ребенка, а также особенности процессов памяти, мышления и др., не только проявляются, но и формируются в ходе собственной деятельности ребенка. С. Л. Рубинштейн поясняет, что ум ребенка складывается по мере того, как проявляется в мыслительных операциях, а характер формируется в действиях и поступках. Как пишет С. Л. Рубинштейн, попытка воспитателя «внести» в ребенка нравственные нормы, минуя собственную деятельность по овладению ими, подрывает основы нравственного развития ребенка.

В статье «Принцип творческой самостоятельности», имеющей не только фундаментальное, общепсихологическое, но также и психолого-педагогическое значение – не случайно она носит подзаголовок «К философским основам современной педагогики», – С. Л. Рубинштейн обозначил основной путь становления личности. Как в организации мира мыслей формируется мыслитель, так и в духовном творчестве создается нравственная личность. В связи с поставленным выше вопросом принципиальное значение имеет тезис С. Л. Рубинштейна: «Организацией не символизирующих и уподобляющих, а реальных творческих деяний определять образ человека – вот путь и такова задача педагогики» (Рубинштейн, 1997, с. 438).

Третье. Положение о единстве развития и обучения включает в себя более широкое понимание учения. Учение в узком смысле слова – такая деятельность, которая своим результатом имеет научение. Хотя учению в специфическом смысле этого слова принадлежит ведущая роль в овладении системой знаний и умений, тем не менее, обучение в целом происходит в ходе выполнения деятельности, которая выходит за пределы собственно учения.

Развитие ребенка *«строится на всей его принимающей многообразные формы деятельности (игры, общения, труда), поскольку она дает «научение» и через его посредство формирует личность ребенка* (Рубинштейн, 1976, с. 192). Этим, считает С. Л. Рубинштейн, расширяется сфера возможного педагогического воздействия, распространяясь на всю деятельность ребенка. Таким образом, С. Л. Рубинштейн теоретически обосновал положение, имеющее непреходящее значение для педагогической практики. *«Задача взрослых – не только учителя, но и семьи, родителей, общественности – позаботиться о том, чтобы вся деятельность ребенка образовывала и воспитывала его»* (Рубинштейн, 1976, с. 192) [курсив мой. – М. С.].

Заслуга ученого состоит не в повторении этого вроде бы хорошо известного положения, которое ранее лишь декларировалось и преподносилось как не нуждающаяся в доказательстве истина, а в научно-психологическом его объяснении и толковании.

Вопрос о соотношении обучения и умственного развития получил конкретно-психологическое решение и дальнейшее развитие в исследованиях Л. С. Выготского, П. Я. Гальперина, Д. Б. Эльконина и В. В. Давыдова.

О назначении психологии и психолога

У. Джеймс был недалек от истины, когда писал, что ошибочно думать, будто из психологии, науки о душевной жизни, можно вывести школьные программы, планы или методы преподавания. Он сравнивал преподавание с искусством.

Однако мысль У. Джеймса на этом не останавливается, и ему же принадлежат слова о возможностях науки. «Наука... указывает границы, в которых приложимы правила искусства, и законы, которых не должен преступать тот, кто занимается этим искусством» (Джеймс, 1998, с. 17–18). Предостережение от ошибок и указание направлений практической работы – довольно существенный вклад психолога в процесс обучения и воспитания, причем как в теоретическом, так и в практическом плане. Представления С. Л. Рубинштейна о том, каким должно быть отношение психологии к педагогической практике, приобретают особое значение в современную эпоху в связи

с необходимостью научно-психологического обоснования реформ в образовании, свидетелями и участниками которых мы являемся.

Существенно отметить, что С. Л. Рубинштейн был не только теоретиком, но и принимал непосредственное участие в деле организации школьного дела. Он встречался с теми, кто посвятил себя делу воспитания-обучения детей и в силу этого ежедневно преподносил детям азы ученой и житейской мудрости. Биографы Рубинштейна приводят такой факт. По возвращении из эвакуации С. Л. Рубинштейн, как известно, перебрался в Москву и возглавил кафедру психологии в Московском университете. Кроме того, он выступал на совещаниях директоров московских школ, затрагивая проблемы обучения – воспитания и умственного развития.

В этой связи становятся понятны дневниковые записи С. Л. Рубинштейна о назначении ученого, о его ответственности перед людьми:

«Я как будто бы ученый, основное дело которого – научная работа. Но если говорить правду – я всегда думаю и всегда так чувствую: достойно жить, жить так, чтобы глядя на тебя, рядом с тобой легче и лучше было жить по-настоящему другому – это несравненно лучше и больше, чем писать ученые книги.

Хороша по-настоящему не ученость, и даже не ум, а мудрость, мысль, приложенные к жизни, неустанно работающая над ней, ее пронизывающая и осмысливающая мысль, которая знает и учит, как верно жить» (Рубинштейн, 1997, с. 460).

Литература

Абульханова-Славская К. А., Брушлинский А. В., Ярошевский М. Г. Сергей Леонидович Рубинштейн. Лидер теоретической психологии // Выдающиеся психологи Москвы / Под ред. В. В. Рубцова, М. Г. Ярошевского. М.: Психологический институт РАО, МГППУ, 2007. С. 321–331.

Блонский П. П. Педагогика. М.: Работник просвещения, 1924.

Выготский Л. С. Методологический смысл психологического кризиса // Л. С. Выготский Собр. соч. в 6-ти тт. Т. 1. М.: Педагогика, 1982. С. 291–436.

Выготский Л. С. Педагогическая психология / Под ред. В. В. Давыдова. М.: Педагогика, 1991.

Гальперин П. Я. Лекции по психологии. М.: Книжный дом «Университет»; Высшая школа, 2002.

Гальперин П. Я. Методы обучения и умственное развитие ребенка. М.: Изд-во Моск. ун-та, 1985.

Джеймс У. Беседы с учителями о психологии. М.: Совершенство, 1998.

Рубинштейн С. Л. Избранные философско-психологические труды. Основы онтологии, логики и психологии. М.: Наука, 1997.

Рубинштейн С. Л. Основы общей психологии. М.: Учпедгиз, 1946.

Рубинштейн С. Л. Основы психологии. М.: Учпедгиз, 1935.

Рубинштейн С. Л. Проблемы общей психологии. Изд. 2-е. Отв. ред. Е. В. Шорохова. М.: Педагогика, 1976.

Челпанов Г. И. Психология и школа // Г. И. Челпанов Психология. Философия. Образование. М.: МПСИ; Воронеж: Изд-во НПО «МОДЭК», 1999. С. 253–446.

ЭТАЛОННЫЙ ОБРАЗ СПЕЦИАЛИСТА КАК КОМПОНЕНТ АКМЕОЛОГИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ ЛИЧНОСТИ

Е. И. Сутович (Минск, Беларусь)

В условиях ускоряющихся темпов развития науки и техники, изменяющих содержание и характер труда, происходит рост знаний во всех сферах жизнедеятельности человека, возникает необходимость самоподготовки обновления и обогащения ранее полученных знаний, умений. Активное вовлечение человека в систему общественного и производственного управления и самоуправления предполагает развитие активной жизненной позиции, профессионализма, высокого уровня акмеологической культуры специалиста. Именно уровень развития акмеологической культуры специалиста становится решающим фактором социально-экономического прогресса и определяющим условием профессиональной успешности личности на всех этапах ее жизненного и профессионального пути.

Содержание ценностного компонента акмеологической культуры составляют высшие личностные эталоны и идеалы, ценностные ориентации и морально-нравственные позиции личности. Именно с формирования общественных эталонов (в том числе и профессиональных) начинается формироваться акмеологическая культура человека.

Обладая сложным внутренним устройством профессия включает в себя множество разнообразных характеристик. В представлении человека они могут существовать как разрозненно, в виде частных образов, так и обобщено, интегративно, в виде «образа профессии», «образа специалиста». В основе этих образов лежит жизненный опыт человека, его знания о той или иной профессии, динамике ее развития. Особая роль отводится эталонному образу специалиста.

Большое внимание процессу формирования образа, его роли в жизнедеятельности человека уделял внимание С. Л. Рубинштейн. Являясь компонентом сознания и самосознания человека, образ выполняет регулирующую функцию (Рубинштейн, 1999). Соответствен-

но, эталонный образ специалиста мотивирует человека, определяет цели его личностного, социального и профессионального становления. Данный образ, с одной стороны, выступает как образец деятельности будущего специалиста, как цель профессиональной подготовки, ориентир в саморазвитии, с другой, способствует и является основой для выработки критериев и показателей оценки человеком уровня своего профессионализма. Следует отметить, что в современных условиях развития нашего общества эталонный образ специалиста характеризуется нарастающей динамичностью, изменчивостью под воздействием экономических, производственных и общественных отношений.

Эталонный образ из объекта усвоения, познания превращается в субъективные качества личности, выступает как стимул, мотив ее деятельности. Именно эталонный образ направляет человека в ходе его саморазвития, является организующим началом самопознания, придает человеку целеустремленность, динамизм и видение жизненной перспективы и тем самым выступает стимулом духовного развития, «человек стремится к нему, продвигаясь через множество акме – ступеней профессионального роста» (Деркач, 2006, с. 69).

В последнее десятилетие отмечается особый интерес исследователей к эталонному образу специалиста. В контексте деятельностного подхода, основоположником которого являлся С. Л. Рубинштейн, осуществлен анализ профессионального эталона у студентов и аспирантов (Белоконь, 1999), образа преподавателя (Парнюк, 2003), руководителя (Бараусова, 2004), политического лидера (Замская, 2006), психолога (Шаньгина, 2007) и т. д. В работах указанных авторов акцентируется внимание на той роли, которую играет образ специалиста в социальном, личностном и профессиональном самоопределении человека, формировании его отношения к профессиональной деятельности. Однако в теоретическом плане ощущается необходимость более детального исследования проблем гинезиса, функций и структуры эталонного образа специалиста.

В этом смысле особый интерес представляют исследования Д. Е. Чернилевского. Рассматривая процесс развития профессионала в контексте деятельностного подхода, он пришел к выводу, что в образ специалиста (модель специалиста) должен включать не только в достаточной степени детализированный перечень требований к личности и профессиональным качествам, которыми должен обладать представитель определенного профиля, но и научно-обоснованные данные о наиболее вероятных тенденциях развития соответствующей отрасли науки, техники, производства. Данный образ должен носить не констатирующий, пассивно-созерцательный характер, а, напротив,

должен быть прогностическим, учитывающим перспективы, тенденции развития научно-технического прогресса в данной отрасли. Лишь при таком подходе он может выполнять эвристические, преобразующие функции, а содержание подготовки будущих специалистов планироваться с учетом прогноза развития отрасли и профиля, формирования будущего специалиста (Чернилевский, 2002).

Подготовка квалифицированного специалиста, способного к эффективной профессиональной деятельности на уровне мировых стандартов, социально и профессионально мобильного, предполагает формирование у него на этапе подготовки к профессиональной деятельности эталонного образа специалиста как ориентира профессионального пути. Рассматривая процесс формирования данного образа в контексте деятельностного подхода, можно выделить главный его компонент – прогностическую составляющую, включающую предполагаемые перспективы развития отрасли, конкретной профессии, и ориентирующую будущего субъекта профессиональной деятельности на процессы профессионального роста и самосовершенствования, достижения акме.

Литература

Деркач А. А. Акмеологическая культура личности: содержание, закономерности, механизмы развития / А. А. Деркач, Е. В. Селезнёва. М.: Изво Московского психолого-социального института; Воронеж: Изд-во НПО «МОДЭК», 2006.

Рубинштейн С. Л. Основы общей психологии. СПб.: Питер Ком, 1999.

Чернилевский Д. В. Дидактические технологии в высшей школе. М.: ЮНИТА-ДАНА, 2002.

СОЦИАЛИЗАЦИЯ В КВАДРАТЕ: ГЕТЕРОХРОННОСТЬ И НЕЛИНЕЙНАЯ ДИНАМИКА ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО СТАНОВЛЕНИЯ СУБЪЕКТА В СОЦИОНОМИЧЕСКИХ ПРОФЕССИЯХ

В. А. Толочек (Москва)

Проблема интеграции биологического и социального в человеке периодически возвращает к себе внимание ученых. Видимо, она одна из тех «вечных вопросов», на которые призваны отвечать представители естественных и гуманитарных дисциплин. Видимо, в самой

* Исследование поддержано грантом РГНФ №09-06-00199а.

ее постановке есть нечто большее, в чем могут дать отдельные ответы отдельных представителей отдельных научных дисциплин. Сложность проблемы предполагает развернутую рефлексию исследователем своей научной позиции. Обозначим основные методологические ограничения предлагаемого ниже обсуждения темы.

Первое. В нашем исследовании не будет рассматриваться богатейший пласт философского, социологического и культурологического осмысления вышеназванной проблемы. Понятно, что уже изначально оно строится на «просоциальных» позициях.

Второе. Интеграция биологического и социального в человеке рассматривается как альтернативы, как противостояние и взаимодействие «двух основных способов существования человека», из которых «Первый – жизнь, не выходящая за пределы непосредственных связей, в которых живет человек... Второй способ связан с появлением рефлексии», «прерывающей непрерывный процесс жизни», позволяющей совершать «выход из полной поглощенности непосредственным процессом жизни...» (Рубништейн, 2003, с. 366). В соответствии с методологией синергетики, оппозиция двух способов понимается не как однажды и навсегда преодоленная человеком, а как перманентный процесс, в котором периодически возникают неустойчивые состояния системы, когда ее дальнейшая эволюция равновероятно может пойти как по одному, так и по другому пути, по другому сценарию.

Третье. Проблема рассматривается нами в контексте работ отечественных и зарубежных психологов, где она часто первоначально не являлась центральной темой, а, скорее, выступала как необходимая методологическая разработка более частных вопросов, как аксиоматика, задающая координаты последующего анализа, а констатируемые учеными научные факты и формулируемые ими обобщения выходили за рамки изначального предмета исследования.

Четвертое. Обсуждаемая проблема рассматривается в контексте профессиональной деятельности субъекта на протяжении его профессиональной карьеры с опорой на содержание феномена «социализация». Наиболее концентрированно он проявляется, по-нашему мнению, в социономических профессиях.

Пятое. Обсуждение вышеназванной проблемы строится на материале эмпирических исследований автора и выполненных под его руководством, в которых она первоначально не была центральной.

Рассмотрим проблему интеграции биологического и социального в человеке как феномен социализации. В первом приближении под **социализацией** будем понимать «процесс и результат усвоения и активного воспроизводства индивидом социального опыта, осуществляемый в общении и деятельности» (Психология, 1990,

с. 373), «развитие и самореализацию человека на протяжении всей жизни в процессе усвоения и воспроизводства культуры общества» (Мудрик, 2000, с. 351). *Профессиональное становление субъекта*, или *профессионализация*, выступает одной из форм *социализации* личности, раскрывающей «основные направления, средства и механизмы социальной регуляции обществом процесса становления» (Поваренков, 2006, с. 96). Рассмотрим некоторые важные моменты интеграции биологического и социального в человеке, в оценках которых разные ученые довольно единодушны. Содержательно различные эффекты линий интеграции биологического и социального, именуемые как интеграция, взаимодействие, синтез, сопряжение, согласование, уравнивание, в данной работе будем рассматривать как синонимы.

1. Одним из первых ключевых моментов интеграции двух начал можно считать становление речи и сознания. Чаще ученые, например А. Н. Леонтьев, А. Р. Лурия, С. Л. Рубинштейн и др., выделяют два основных атрибута этих явлений – совместную деятельность и использование орудий. Примечательно, что если появление психики понимается как «фундаментальная биологическая функция... без которой не может идти дальше процесс биологической эволюции» (Леонтьев, 2000, с. 48), то становление речи и сознания рождаются именно как интеграция, как синтез биологического и социального, как принципиально новые ступени в становлении психического – «язык удваивает воспринимаемый мир» (Лурия, 2004, с. 68), речь – «форма существования мышления и сознания в целом» (Рубинштейн, 1999, с. 637).

2. Второй ключевой момент интеграции биологического и социального очевидно просматривается в разных концепциях периодизации развития ребенка. А. Адлер, Л. С. Выготский, П. П. Блонский, А. Н. Леонтьев, З. Фрейд, Ж. Пиаже, Д. Б. Эльконин выделяют такие условия, как особенности контактной социальной среды, в которую погружен ребенок, культурно-исторические условия жизни сообщества, сословия, класса, семьи, роль близких, семейную иерархию, тип ведущей деятельности и др.

3. Третьим моментом можно считать изучение факторов развития человека на протяжении всего жизненного пути и связанную с этим периодизацию. В работах В. А. Бодрова, Ш. Бюллер, Е. А. Климова, Т. В. Кудряцева, Д. Левинсона, Д. Ловингер, Д. Сьюпера, С. Л. Рубинштейн, Г. Шихи, Р. Хейвигхерста, Э. Эриксона еще более акцентирована зависимость биологических, психических *процессов* и «вех» социализации человека от структуры общества, культурных норм и стереотипов. Де-факто стадии профессионального развития че-

ловека связаны с исторически заданными социальными условиями, индивидуальными профессиональными достижениями, профессиональным и семейным статусом человека, уровнем социального благополучия и пр. Концепции разных ученых часто сходятся в следующем: жизнь человека достаточно четко разделяется на несколько самостоятельных стадий; успешное прохождение предыдущих – залог вступления и прохождения следующей. Хронологическое и количественное расхождения выделяемых этапов в разных концепций – еще одно сильное свидетельство постоянного фонового воздействия на человека множества условий и очевидная *процессуальность* интеграции линий социального и биологического.

4. Концепции самоактуализации А. Маслоу, самоподкрепления и самоэффективности А. Бандуры, локуса контроля Дж. Роттера, становления самосознания С.Л. Рубинштейна обозначают еще один уникальный эффект сопряжения биологического и социального в человеке, а именно относительную независимость поведения и деятельности человека от собственной биологии и социальной среды. Люди не управляются прямо интрапсихологическими, интрасоциальными или интербиологическими силами. Они способны выступать активными участниками событий своей жизни и своего развития. Развитие, поведение, деятельность и жизнь человека есть *процесс непрерывного взаимодействия* его биологии, психики и социального окружения. В таких воззрениях отражена возможность формирования метаумений, мета-ценностей, особой смысловой сферы у людей зрелого возраста, накопивших и преобразовавших определенный социальный, в частности профессиональный, опыт. В результате уникальной *трансформации жизненного опыта* могут формироваться мета-способности, переводящие людей в новые отношения с собственной жизнью – из режима жесткого следования предписаниям социума и биологии в режим более свободных и гибких отношений.

5. В работах Б.Г. Ананьева, К.А. Абульхановой-Славской, А.Г. Асмолова, А.В. Брушлинского, И.А. Джидарьян, А.В. Петровского, В.А. Петровского, С.Л. Рубинштейна выделяется такой момент интеграции, как особенные *образ жизни, жизненный путь, жизненная позиция* человека как *активного субъекта*, как личности. Если в работах рассмотренных выше первых трех планов человек рассматривался как достаточно дисциплинированный и законопослушный, следующий некоторым жестким социальным нормам и хронологии, то в работах четвертого и пятого планов это движение понимается как становление самого человека в качестве активного субъекта и личности, как *процесс самодетерминации развития, двусторонний процесс*, как возможность повторения отдельных циклов.

6. Уникальным феноменом интеграции биологического и социального выступает *сензитивность* – повышенная чувствительность и восприимчивость организма и психики к определенным социальным воздействиям. Одни ученые, в частности Н. С. Лейтес и др., считают этот феномен атрибутом исключительно детского возраста, другие – латентно присущим человеку на протяжении значительного возрастного периода (Ананьев, 1968, 1977). К ряду таких феноменов можно отнести и эффект «*зоны ближайшего развития*» (ЗБР) ребенка, по Л. С. Выготскому. И сензитивность, и ЗБР образуют единое феноменологическое поле. Но если в сензитивности акцент смещен на полюс биологии, то в ЗБР – на полюс социума, который представлен «взрослым», т. е. другим человеком с ранее обретенным им *социальным опытом*.

7. Согласно акмеологии, ее предметная область – процессы и условия достижения человеком вершины своего развития («акме»), гармоничная жизнь и полнота самореализации в разных жизненных сферах, достижение высшего профессионализма в труде (Акмеология, 2002; Бодалев, 1998; Деркач, Зазыкин, 2003 и др.), все позитивные линии онтогенеза возможны лишь при определенном социальном и психологическом контекстах. Основными условиями мыслятся профессиональный труд, творческое отношение к профессии, высокий профессионализм, успешность человека как субъекта труда, успешная самореализация в разных сферах бытия. Достижение *акме* может происходить где-то *в середине жизненного пути* человека при условии и в *процессе его становления как профессионала и как активного субъекта* своей жизнедеятельности. Заметим, однако, что эти представления были выражены много раньше – уже в 1930-х годах: «человек определяется прежде всего... отношением к его труду... Это сознательное, общественное отношение к труду является стержнем, на котором перестраивается вся психология личности...» (Рубинштейн, 1999, с. 640).

Цель, задачи, предмет и методы исследования. Цель и задачи: изучение хронологической локализации, вероятных детерминант феномена акме и сопряженных с ним эффектов становления субъекта квалифицированной деятельности. Предмет: эффекты интеграции биологического и социального. В исследованиях сделана попытка, моделируя лонгитюдные исследования, уточнить содержание вопросов, поднятых Б. Г. Ананьевым (Ананьев, 1968, 1977). Метод исследования был назван *квазидиагностикой* (Толочек, 2004, 2008). Испытуемые привлекались в качестве экспертов динамики составляющих профессионализма своих коллег (а) и своей биологической, психической и профессиональной эволюции (б). Оценивались пси-

хологические качества, способности, мета-когнитивные способности, профессиональные знания, компетентность, индивидуальные стили деятельности и др. в 5-летних интервалах от 20 до 65 лет. Динамика эволюции экспертов до их актуального возраста оценивалась как ретроспектива, последующая динамика – как перспектива, как прогноз.

Диапазон самооценок и экспертных оценок по большинству признаков, отражаемых 9-балльными шкалами, колебался от 0–2 до 7–8 баллов, т. е. охватывал от 56% до 100% предложенного испытуемым интервала. Статистически значимые различия между самооценками субъектов и их оценками своих коллег не выявлены; отдельные оценки субъектов разного пола, возраста, опыта также не имеют статистических различий и чаще не превышают $r = [0,100]$. Используемые методики имели удовлетворительную конструкционную и содержательную валидность и тест-ретестовую надежность ($r = 0,6–0,8$). Экспесс и асимметрия большинства переменных чаще были в пределах $[1,00]$, на «старте» и на «финише» карьеры», т. е. в 20–25 и 55–66 лет – чаще в пределах $[1,50–2,00]$, что считается приемлемым для признания полученных эмпирических данных в качестве *нормального распределения* статистик, во всяком случае приемлемого для *формулирования научных гипотез* (Наследов, 2007 и др.).

В серии независимых исследованиях 1999–2009 гг. в качестве испытуемых выступили представители социономических профессий (государственные служащие, учителя, врачи скорой медицинской помощи, сотрудники службы охраны), всего – более 700 чел. Это были «средние» во многих отношениях индивиды – мужчины и женщины преимущественно в возрасте от 20 до 60 лет, занимающие разные должностные позиции в служебной иерархии, чаще социально благополучные, имеющие семью и детей.

Результаты исследования. Обобщая данные серии исследований, можно констатировать следующее. Как в отношении оценок экспертами других людей или собственной эволюции, так и в отношении разных предметов, согласно *средним статистикам*, динамика разных составляющих профессионализма субъекта чаще имела выраженную *вершину на рубеже 35–45 лет* с двумя пологими нисходящими ветвями без выраженного промежуточного продолжительного «плато». *Стандартные отклонения* также характеризуются типичной динамикой их уменьшения до минимума к 35–45 годам по всем составляющим, а затем выраженным их увеличением к завершению карьеры. *Диапазоны субъективных оценок* (минимальные – максимальные) также уменьшаются к середине профессиональной карьеры. Очевидно, в середине профессиональной карьеры людей происходят процессы своеобразной социальной, профессиональной в частности, «стандар-

тизации» – стабилизации навыков, качеств, сформированных психологических систем и т. п. После 35–45 лет динамика индивидуального развития субъектов *разделяется, раздваивается, «расщепляется»*: у одних продолжаются процессы развития, у других они стабилизируются, третьих инволюционируют. «Дельта генеза» – различия в интенсивности и направлении динамики развития субъекта на оцениваемом возрастном этапе, сравнительно с предыдущим этапом, приближается к нулю и далее становится отрицательной к 35–45 годам. «Синхронизация систем» – число и теснота корреляций состояния психологической системы с другими системами в каждом возрастном интервале от 20 до 65 лет различна. Наиболее тесные корреляции ($r = 0,33-0,70$) имеют место в возрастном диапазоне 35–45 лет.

При дифференцированном подходе, т. е. анализе данных в разных подгруппах: а) специалистов и руководителей (т. е. лиц, занимающих разные должностные позиции); б) лиц с успешной социальной реализацией, не состоящих в браке, не имеющих детей; в) лиц, различающиеся по социальному статусу специализации и уровня профессионализма; г) мужчин и женщин, – выделены большие или меньшие различия по всем пяти используемым нами статистическим критериям (средним, стандартным отклонениям, диапазонам оценок, дельте генезиса, синхронизации систем). Выделены эффекты профессиональной эволюции субъекта: разные возрастные пики синхронизации у мужчин и женщин, руководителей и специалистов; смещение пиков эволюции сложных психологических систем к более позднему возрасту: смещение пиков эволюции сложных психологических систем к более позднему возрасту на 5–10 лет у руководителей сравнительно со специалистами; двойные пики у специалистов и женщин и др.). Выявленные эффекты согласуются с феноменами, описанными в научной литературе (самоактуализация, самодетерминация, активность как субъекта жизнедеятельности, кризис середины жизни, «двойная карьера» женщин, кризис окончания карьеры и др.). Поэтому названные статистические критерии могут привлекаться к объяснению психологических механизмов обсуждаемых выше закономерностей интеграции биологического и социального в профессиональной эволюции субъекта и т. п. (Толочек, 2004, 2008).

Комбинирование методов параметрической статистики позволило выявить два основных типа интеграции биологического и социального, два типа психологических механизмов адаптации субъекта к среде (ПАСС) и соответствующие эффекты социализации и профессионализации субъектов: 1) дискретный, рубежный, культуральный; 2) континуальный, фокусированный, кумулятивный. Первый тип характеризуется так называемыми «сильными взаимодействиями»

между социальными, биологическими и психологическими системами, решительно и быстро переводящими субъекта на другую социальную орбиту с другими ресурсами, способствующими дальнейшей его эволюции. Первый тип интеграции инициируется, например, назначением субъекта на «рубежную» должность (в органах госслужбы – начальника отдела, в частных организациях – директора, генерального директора). Второй тип связей характеризуется «слабыми взаимодействиями» между разными системами, не всегда регистрируемых посредством стандартных статистических приемов. Второй тип ПАСС связан с накоплением естественных социальных событий (приобретением профессионального опыта, квалификации, вступлением в брак, рождением детей и т. п.), резко и кардинально не выделяющих и не отделяющих человека из привычной ему социальной среды.

В целом, полученные данные указывают на наличие хронологически локального и достаточно мощного *эффекта качественно новой интеграции биологического и социального, проявляющегося в изменении динамики эволюции сложных психологических систем – «второй социализации», «социализации в квадрате»*. Эффект профессиональной эволюции субъекта в социомических профессиях, условно названный «социализацией в квадрате», есть как бы повторное, новое усвоение человеком новых ресурсов социума, есть новая интеграция интрасубъектных ресурсов, есть новое использование возможностей интересубъектных взаимодействий и, следовательно, есть более адекватная адаптация человека к физической и социальной среде. Если социализация есть особое качество жизнедеятельности человека как социального индивида, формирующееся как множество преобразований естественных форм жизни и самой его биологии в историческом процессе во взаимодействии с другими людьми, то «социализация в квадрате» – новое качество бытия, становление которого возможно, видимо, лишь как дальнейшее развитие человека в качестве субъекта при сочетании уникальных условий, как развитие индивидуальности, как его становление в качестве активного субъекта своей жизнедеятельности. Понятно, что эффект «социализации в квадрате» проявляется у части людей, при сочетании особых условий.

Выводы

- 1 Социальное многократно и многогранно отражается в линиях биологической и психологической эволюции людей, детерминируя множество эффектов интеграции биологического и социального.
- 2 Вероятно, в середине XX в. социальное – одно из двух детерминант эволюции человека разделяется, раздваивается. Социальное по-

рождает самостоятельную реальность, быстро развивающуюся и активизирующую детерминанту развития человека – массовую *профессиональную деятельность*, со временем становящуюся нечто большим, чем вынужденный *труд*. По действенности влияния на развитие человека со второй половине XX в. профессиональная деятельность становится в один ряд с его биологией и социальной средой в широком смысле.

- 3 В интервале 35–45 лет может иметь место мощный эффект качественно новой интеграции биологического и социального – эффект «второй социализации», или «социализации в квадрате», – новое усвоение человеком ресурсов социального мира, сопряженное со становлением более адекватных психологических механизмов его отношений с физической и социальной средой.
- 4 На рубеже XX и XIX вв. для представителей квалифицированного труда в социономических профессиях более характерными становятся, скорее, не два альтернативных «способа существования» (С. Л. Рубинштейн), а два взаимосвязанных типа психологической адаптации субъекта к социальной среде – дискретный и континуальный. Вероятно, высокая профессиональная активность людей способна порождать более сильные эффекты интеграции биологического и социального, изменяющих саму динамику эволюции психологических систем, чем лишь свободу рефлексии как относительную независимость от «непосредственных процессов жизни», выделенную в середине XX в.

Литература

- Абульханова-Славская К. А. Стратегия жизни. М.: Мысль, 1991.
- Акмеология / Под общ. ред. А. А. Деркача. М.: РАГС, 2002.
- Ананьев Б. Г. Человек как предмет познания. Л.: Изд-во Ленингр. ун-та, 1968.
- Ананьев Б. Г. О проблемах современного человекознания. М.: Наука, 1977.
- Бодалев А. А. Вершина в развитии взрослого человека: характеристики и условия достижения. М.: Наука, 1998.
- Брушлинский А. В. Психология субъекта / Отв. ред. В. В. Знаков. М.: Изд-во ИП РАН, 2003.
- Деркач А. А. Зазыкин В. Г. Акмеология. СПб.: Питер, 2003.
- Леонтьев А. Н. Лекции по общей психологии. М.: Смысл, 2000.
- Лурия А. Р. Лекции по общей психологии. СПб.: Питер, 2004.
- Мудрик А. В. Социализация // Человек. Философско-энциклопедический словарь. М.: Наука, 2000. С. 351–352.
- Наследова А. Д. SPSS: Компьютерный анализ данных в психологии и социальных науках. СПб.: Питер, 2007.
- Поваренков Ю. П. Введение в психологию труда. Киров: Изд-во ВятГГУ, 2006.

- Психология. Словарь* / Под общ. ред. А. В. Петровского, М. Г. Ярошевского. М.: Политиздат, 1990.
- Толочек В. А. «Квазидиагностика» и проблема целостного изучения человека // Мир психологии. 2004. № 4. С. 100–111.
- Толочек В. А. Современная психология труда. СПб.: Питер, 2008.
- Толочек В. А. Квазиизмерения в изучении профессиональных способностей // Материалы итоговой научной конференции ИП РАН 2008 г. / Под ред. А. Л. Журавлева. М.: Изд-во ИП РАН, 2008. С. 203–217.
- Толочек В. А. Биологические и социальные факторы эволюции психологических систем // Вестник Самарской гуманитарной академии. Сер. Психология. 2008. № 2. С. 3–13.
- Рубинштейн С. Л. Основы общей психологии. СПб.: Питер, 1999.
- Рубинштейн С. Л. Бытие и сознание. Человек и мир. СПб.: Питер, 2003.

АКМЕОЛОГИЧЕСКИЕ ПРОБЛЕМЫ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ СОЦИАЛЬНО- ПСИХОЛОГИЧЕСКИХ РЕЗЕРВОВ В ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ САМОРЕАЛИЗАЦИИ РАБОТНИКОВ, ЗАНИМАЮЩИХСЯ ЮРИДИЧЕСКИМ ТРУДОМ

А. Ф. Федоров (Ковров)

Мировоззрение юриста включает в себя принципы жизни, которые обуславливают характер деятельности людей, занимающихся юридическим трудом. Их мировоззрение является ядром общественного и индивидуального сознания. Формирование мировоззрения юриста – важный процесс для нашего общества. В огромном проблемном поле современного человекознания выделилось, получило признание и интенсивно развивается научное направление, востребованное социальной практикой, именуемое «акмеология». Сквозь предметно-целевую призму акмеологии представляется новое видение современной социальной практики, в том числе в юриспруденции. В целом современные требования к борьбе с преступностью определили актуальность формирования юридической акмеологии, которая приняла на себя миссию задать побудительные начала и содействовать эффективному восхождению людей, занимающихся юридической деятельностью, к вершинам совершенства. Юридическая акмеология – новое, востребованное юриспруденцией теоретическое и прикладное направление практической акмеологии, связанное с разработкой проблем профессионализма людей, занимающихся юридическим трудом. Среди других направлений, заявивших о себе, можно назвать юридическую акмеологию, которая является перспективным

течением практической акмеологии. Она нуждается в проработке и составлении новых программ по подготовке профессионала. Так как развивающийся юрист включен в образование как специалист, то юридическая акмеология будет помогать изучать продуктивность управленческих правоохранительных систем, принципы их конструирования и факторы повышения их качества. А. А. Дергач пишет, что юридическая акмеология рассматривается как отрасль акмеологии, объектом которой является профессионализм деятельности юристов и работников правоохранительных органов. Ее предметом являются закономерности, условия и факторы, способствующие совершенствованию их профессионального мастерства и профессионализма личности. В предмет юридической акмеологии также входит разработка критериев оценки продуктивности и сравнительной эффективности различных форм организации правоохранительных органов. Она поможет на междисциплинарном уровне комплексно решать самые сложные проблемы современности, создавая предпосылки успешности для развивающегося человека, занимающегося юридическим трудом в пенитенциарной системе. Юридическая акмеология исследует принципиальные основы построения продуктивных моделей, способы восстановления продуктивной деятельности людей, занимающихся юридическим трудом, а также разрабатывает механизмы предупреждения и нейтрализации факторов и ситуаций «риска», негативно воздействующих на юриста. Она разрабатывает способы успешной адаптации и гармонизации людей, занимающихся юридическим трудом с окружающей средой. Основными понятиями данной отрасли являются: «индивидуальная жизнь юриста», «кризис», «общая и индивидуальная дезадаптация», «деформация функционирующих объектов», «акмеологические стратегии преодоления».

В настоящее время юридическая акмеология находится в стадии своего формирования, но ее научно-практические перспективы представляются очевидными. На современном этапе юридическая акмеология занимает большое пространство в реальной практике, а как научное направление находится еще в процессе развития.

Юридическая акмеология может способствовать подготовке всех сотрудников пенитенциарной системы до уровня профессионализма или даже до степени «мастер».

В свете организации и подготовки юристов-акмеологов правоохранительных органов, в условиях обострения криминогенной обстановки важна выработка общих акмеологических подходов к вопросам совершенствования психологической службы уголовно-исполнительной системы. С учетом требований сегодняшнего дня для акмеолога-профессионала характерен поиск новых форм и мето-

дов деятельности. Юридическая акмеология может дать определение конкретных направлений дальнейшего развития юриста-акмеолога уголовно-исполнительной системы страны, так как ее задачами являются:

- построение, разработка и совершенствование системы профессиональной подготовки и переподготовки юридических кадров высшей квалификации;
- разработка программ личностно-профессионального саморазвития и самосовершенствования с целью повышения продуктивности их деятельности до уровня профессионализма.

В акмеологическом аспекте данные задачи можно решать через:

- формирование у специалистов системы профессиональных установок и эталонов;
- профессиональную мотивацию достижений;
- формирование продуктивной Я-концепции профессионала;
- развитие когнитивной, регулятивной и нормативной подструктур профессионализма.

Юридическая акмеология может быть призвана обеспечить внедрение новых нетрадиционных форм работы с лицами, отбывающими наказание.

Нахождение новых ресурсов и источников совершенствования юридической акмеологии – трудный и тернистый путь. На этом пути много как единомышленников и помощников, так и критиков. Критиковать легче, чем созидать, но конструктивная картина помогает совершенствовать новое в юриспруденции, взглянуть на проблему под другим углом зрения. Поэтому немаловажное значение имеет расширение контактов исправительных учреждений и обмен передового опыта между сотрудниками. Развертывание продуктивной деятельности профессионалов в уголовно-исполнительной системе остро ставит вопрос о нормативно-правовой базе, которая даст приоритеты деятельности на будущее. В современных условиях нашла отражение проблема, связанная с формированием нового работника, занимающегося юридическим трудом. Эта задача сложная, трудная и длительная по своим временным рамкам. К сожалению, по отношению к осужденному сотрудник выступает, прежде всего, в качестве «охранника», которому важен только режим, но никак не воспитателя, для которого важна личность. Поэтому на сегодняшний день нужно, чтобы сотрудник и осужденный строили свои взаимоотношения на качественно новой основе. Задача персонала должна заключаться в том, чтобы обеспечить реализацию в полном объеме принадлежащих

прав осужденному. Вопрос формирования нового сотрудника, в конечном счете, связан с проблемой социально-экономических условий функционирования нашего общества. Несмотря на то что в системе правоохранительных органов есть много продуктивных моментов, мы еще далеки от уровня международных стандартов. Юридическая акмеология может оказать неоценимую помощь в решении данных задач. Деятельность правоохранительных органов, от которых зависит, как практически будут защищены интересы граждан, напрямую связана с актуальными вопросами подготовки юридических кадров. Приходится много бороться с жестокостью и агрессией, так как они стали едва ли не самыми популярными в мировой психологии. Положение дел в области методического обеспечения диагностики усугубляется тем, что сообщество людей, занимающихся юридическим трудом, в последние годы быстро расширяется за счет лиц, не имеющих базового психологического образования и соответственно не подготовленных к квалифицированному тестированию. Психодиагностический инструментарий, применяемый в современных условиях при целенаправленном обследовании личности исправительных учреждений, позволяет выявлять наличие или отсутствие стрессоустойчивости. Из-за нехватки специально адаптированных психодиагностических методик, предназначенных для изучения личностных особенностей (например, мотивационно-нравственного потенциала, индивидуального стиля, механизмов психологической защиты и других), затрудняется реализация такой важной функции в деятельности психологической службы, как мониторинг профессионально-личностного роста или деформационных тенденций у людей, занимающихся юридическим трудом.

Эффективность реализации психоконсультативной помощи или психокоррекционной работы остается пока низкой. Свидетельством этому являются сведения об увольнении со службы сотрудников по отрицательным мотивам. Люди, занимающиеся юридическим трудом, иногда уходят работать в другие структуры либо меняют профиль работы. Это, безусловно, влияет негативным образом на эффективность и качество труда. Для устранения данных недостатков необходимо повышать профессиональную квалификацию работающих людей, занимающихся юридическим трудом. Концепция развития профессионализма у работников, занимающихся юридическим трудом, включает в себя научную, проективную, системную проработку всех ключевых вопросов ее жизнедеятельности. Необходимо развитие потенциала и системы подготовки, переподготовки, повышения квалификации практических людей, занимающихся юридическим трудом. Их надо готовить в своих учебных заведениях, которых у нас

немало, а также на договорной основе с гражданскими вузами на психологических факультетах университетов. Для обучения нужны специальные программы, которые бы учитывали в максимальной степени профессиональную деятельность сотрудников.

Целесообразно издавать тематический журнал, целиком посвященный проблемам создания и функционирования службы по разумному использованию полномочий людей, занимающихся юридическим трудом. В нем выделить рубрики передового отечественного и зарубежного опыта, материалы конференций, научно-практических семинаров, совещаний. Необходимо формировать профессиональные сообщества, ассоциации, налаживать контакты со специалистами. Больше внимание надо уделять изучению, обобщению и распространению передового опыта профессионала. Известно, что малейшее отступление от требований закона при использовании служебных полномочий таким лицом (например, судьей или прокурором) может привести к тяжелым последствиям, причинить моральный вред, нравственные страдания человеку, его близким, отрицательно повлиять на авторитет и репутацию среди окружающих, сформировать негативное мнение о представлении власти.

Закон очерчивает лишь своего рода «рамки» психологической, воспитательной работы, определяя ее цели, направления и формы в наиболее общем виде. В первую очередь все это касается задач исправления осужденных, которые в сегодняшней интерпретации вполне отвечают гуманистической направленности современного российского уголовно-исполнительского законодательства. Профессионал легко заметит «профессиональную деформацию личности», так как не секрет, что, находясь в постоянном тесном контакте, осужденные и сотрудники взаимно влияют друг на друга, и не всегда результаты этого взаимодействия оказываются положительными. Есть случаи, особенно у сотрудников с большим стажем работы, когда наблюдаются своеобразные личностные изменения. Нельзя сказать, что абсолютно все сотрудники правоохранительных органов подвержены профессиональной деформации. Наверное, не существует такой сферы человеческой деятельности, длительное занятие которой не приводило бы к серьезным личностным изменениям. Условия пенитенциарной системы являются в настоящее время источником стрессовых воздействий, что приводит к хронической дезадаптации и является благоприятной почвой для различных нервно-психологических заболеваний и профессиональной деформации личности. Все это происходит потому, что увеличилось количество осужденных и сотрудников, принимавших участие в локальных войнах, побывавших в горячих точках (Афганистан, Абхазия, Таджикистан, Грузия

и Чечня), а также увеличивается число осужденных, имеющих психические аномалии (алкоголизм и наркомания), идет омоложение контингента осужденных.

Идеальный случай, если специалист имеет два высших образования: юридическое и психолого-педагогическое. Тогда такой профессионал справится со всеми поставленными задачами и решит любой сложный конфликт.

Таким образом, работой профессионала является решение задач по подготовке людей, занимающихся юридическим трудом, которые непосредственно помогают осужденным адаптироваться к жизни после освобождения и последующей реабилитации, создают благоприятный психологический климат в стенах пенитенциарных учреждений, проводят психокоррекционную работу. Проблема комплектования качественным составом работников исполнительных учреждений остается достаточно острой и требует своего решения. Профессиональная деятельность в системе исправительных учреждений предъявляет достаточно серьезные требования не только к профессиональным знаниям и умениям, но и к личностным качествам людей, занимающихся юридическим трудом, осуществляющих сложную работу, включенную в понятие «исправление наказания» Этот вид деятельности входит в так называемые социэкономические профессии, где объектом воздействия является другой человек или группа людей – акмеологов. Профессионал при подборе кадров для уголовно-исполнительной системы учитывает мотивы поступления на службу, профессиональную направленность личности, уровень самооценки и психологической готовности.

И так можно сделать вывод, что юридическая акмеология занимает большое пространство в реальной практике и ее изучение объективных и субъективных факторов достижения творческих вершин и профессионального мастерства в процессе ее самоактуализации идет по правильному пути. Юридическое направление в акмеологии опирается на психологические и философские категории. Юридическая акмеология основана на динамически развивающейся системе подготовки и повышения квалификации и переподготовки людей, занимающихся юридическим трудом. Новое направление рождается тогда, когда концептуальная основа традиционного явления приближается к накопленному опыту критической массы. Появляется возможность на основе взаимосвязи акмеологии и юриспруденции предложить новое направление и условно обозначить его как юридическая акмеология. Главным предназначением профессионала является реализация многоплановой системно-организованной профессиональной деятельности, направленной на создание оптималь-

ных условий для гуманистического и субъективно-ориентированного акмеологического подхода в исправлении преступников. Поэтому в качестве основного направления деятельности профессионалов должны выступать психодиагностические мониторинги, целенаправленное исправительно-коррекционное воздействие на осужденных, а также психологическое консультирование и специализированная психологическая подготовка персонала.

ПРОФЕССИОНАЛЬНАЯ САМОРЕАЛИЗАЦИЯ СПЕЦИАЛИСТА: КОНЦЕПТУАЛЬНЫЙ ПОДХОД

Е. В. Федосенко (Санкт-Петербург)

В последние годы исследовательский интерес к проблеме самореализации личности резко возрос как в отечественной, так и в зарубежной психологии. Усиление внимания к этой проблеме связано с пониманием ее определяющей роли в развитии личности, с предъявлением более высоких требований к таким качествам человека, как способность к саморазвитию и самосовершенствованию, что продиктовано в России социально-экономическими условиями, обострившими конкурентноспособность на профессиональном рынке труда.

В условиях мирового финансового кризиса проблема самореализации личности, особенно в профессиональной сфере, становится все более актуальной проблемой, которая оказывает и продолжает оказывать существенное влияние на различные слои нашего населения, причем необходимо отметить, что в большей степени это влияние становится не столько экономическим, сколько психологическим. В связи с этим в этот непростой период как никогда необходимо развитие науки и педагогического образования. Граждане нашей страны нуждаются в психологической поддержке, в четком понимании своей роли, места в обществе, в ощущении твердой платформы под ногами. Всю эту поддержку во многом может дать правильная политика педагогического образования в широком смысле этого слова, научное обоснование происходящих явлений в обществе, грамотное психологическое сопровождение на всех уровнях развития личности.

При всем многообразии различных теорий и концепций до сих пор не существует единой концепции самореализации. Особую сложность на методологическом уровне вызывает неразработанность самого понятия «самореализация». До сих пор ученым очень сложно прийти

к единому мнению даже относительно формы феномена самореализации. Что же это – процесс или результат, явление или свойство или что-то иное?

На подобный (риторический на сегодняшний момент) вопрос мы попытались дать свой ответ, представить свою точку зрения на изучаемый нами феномен, причем именно в рамках самореализации в профессиональной деятельности. Опираясь на идеи представителей Петербургской психологической школы, а также зарубежных психологов, мы разработали собственный подход к профессиональной самореализации человека.

Под феноменом **профессиональной самореализации** мы понимаем *непрерывный, гетерохронный процесс развития потенциалов человека в деятельности на протяжении всего его жизненного пути.*

Подобное определение, безусловно, требует разъяснения наших позиций.

Профессиональная самореализация рассматривается нами достаточно широко и не ограничивается только непосредственной профессиональной деятельностью. Профессиональная самореализация, а именно развитие своих потенциалов, начинается у индивидуума гораздо раньше, чем он официально приступает к профессиональной деятельности. Корректность нашего предположения могут подтвердить истории жизненного пути многих высококвалифицированных специалистов, любящих свое дело и постоянно развивающих свои потенциалы. В большинстве своем такие люди еще в детские годы обнаружили в себе потенциалы, развитие которых впоследствии помогло им с успехом заниматься той или иной деятельностью. Причем не обязательно, чтобы человек с раннего детства уже четко осознавал, какую именно профессию он хочет выбрать. Главное – умение раскрыть, увидеть свои потенциалы, а далее развивать их. То же самое можно отнести и к конечной стадии профессиональной самореализации. Вряд ли можно говорить о прекращении данного процесса с завершением официальной трудовой деятельности. Для специалистов, которые в полной мере реализовывают себя в деятельности, эта деятельность становится сначала частью их жизни, а потом и самой жизнью. Часто приходится слышать от профессионалов: «Моя профессия – это моя жизнь». И это вовсе не значит, что человек ограничил себя лишь профессиональной деятельностью (хотя случается и такое), просто *работа* для такого специалиста переходит в понятие *любимое дело*, а для занятий любимыми делами мы всегда находим и время, и возможности. На наш взгляд, только с таким подходом к профессиональной деятельности можно всерьез говорить о профессиональной самореализации.

Таким образом, обобщая вышесказанное, мы предприняли попытку объяснить самую уязвимую в критическом плане позицию нашего определения, касающегося профессиональной самореализации *на протяжении всего жизненного пути* человека. Однако подобная проблема требует еще более подробного анализа.

Мы предполагаем, что, действительно, процесс профессиональной самореализации происходит на протяжении всего жизненного пути человека. Но подобное свойство профессиональной самореализации, на наш взгляд, присуще немногим индивидуумам. Так, рассматривая самореализацию как процесс, мы должны учитывать сложность объекта нашего исследования, т. е. человека. Опираясь на комплексный подход к познанию человека, разработанный Б. Г. Ананьевым, мы должны рассматривать специалиста как своеобразную совокупность открытых систем: индивида, личности и субъекта деятельности, которые, в свою очередь, определяют его индивидуальность. Однако, как отмечает Ананьев, для того, чтобы подойти к проблеме индивидуальности с точки зрения *целого*, нужно представить человека не только как открытую систему, но и как систему «закрытую», замкнутую вследствие внутренней взаимосвязанности ее свойств (личности, индивида, субъекта). Каждая индивидуальность может быть различной сложности, но она всегда представляет определенную гармонию частей и обладает своей формой и своей относительной устойчивостью системы. Гармония частей есть основа индивидуальности. В такой относительно замкнутой системе, «встроенной», по мнению Ананьева, в открытую систему взаимодействия с миром, «образуется определенное взаимоотношение тенденций и потенций человека, самосознание и «я» – ядро человеческой личности» (Ананьев, 1968).

Рассматривая взаимодействие индивидуума и социума на основе теории самоорганизации индивидуума и социума и опираясь на акме-синергетические исследования В. П. Бранского и С. Д. Пожарского, мы сможем приблизиться к более детальному рассмотрению процесса профессиональной самореализации на протяжении всего жизненного пути человека. Если условно представить процесс самореализации специалиста как движение самоорганизующей системы к вершине, акме (как высшей ступени совершенства), можно представить классификацию моделей процессов движения к акме: одновершинная модель, многовершинная модель, макровершинная модель и безнизинная модель. Нами эти модели были использованы в методике «Модель непрерывной самореализации профессионала» (Федосенко, 2009). Цель этой методики заключается в анализе (в первую очередь, самоанализе) непрерывного процесса самореализации специалиста. Испытуемому предлагалось выбрать ту модель, которая

субъективно соответствует его профессиональному пути. По варианту выбора модели специалистом можно было наглядно представить его отношение и представление о собственной профессиональной самореализации на протяжении всего жизненного пути.

Если пристально присмотреться к конфигурации рассмотренных моделей, как отмечает С. Д. Пожарский, нетрудно заметить, что одновершинные модели в обоих случаях совпадают. Многовершинные модели тоже совпадают, при этом многовершинная модель является частным случаем (фрагментом) макровершинной модели, так же как и безнизиная модель является частным случаем (фрагментом) макровершинной модели. В этой модели имеется несколько акме, но среди них есть доминирующая вершина, господствующая над другими. То, что одновершинная и многовершинная модели являются частными случаями макровершинной модели, достаточно очевидно. Но и безнизиная модель является таким частным случаем; она представляет собой просто восходящую ветвь одновершинной модели, обрывающуюся на вершине. Безнизиная модель – не безвершинная. Иллюзия отсутствия вершины (и, следовательно, акме) у безнизиной модели связана с ошибочным смешением понятия акме как результата деятельности с процессом достижения этого результата.

Резюмируя вышесказанное, при анализе классических акмеологических моделей необходимо подчеркнуть, что все они являются частным случаем макровершинной модели, которая характеризуется принципом восхождения вверх от одной точки совершенства до другой; их условно можно назвать восходящими моделями (Кузьмина, Пожарский, Паутова, 2008). Достигнув акме, система продолжает функционировать, приближаясь к своему концу. Однако финал процесса самореализации профессионала может быть различным: от профессиональной стагнации до, наоборот, высшей точки профессиональной самореализации. Из истории мы знаем множество примеров выдающихся личностей, чей процесс профессиональной самореализации на протяжении всего жизненного пути можно было бы описать в рамках представленных моделей. Так, великий русский писатель Лев Николаевич Толстой в последние десятилетия своей жизни переживал кризис творчества. Пиком его профессиональной самореализации объективно (дело в том, что объективная и субъективная оценки профессиональной самореализации могут значительно расходиться) можно считать 1860–1870-е годы, в частности написание таких великих произведений, как «Война и мир», «Анна Каренина». Таким образом, мы можем говорить о некоторой стагнации в финале жизненного пути писателя.

Жизненный путь таких великих поэтов, как М. Ю. Лермонтов и А. С. Пушкин, можно рассматривать как «образец» безнизиной модели, функционирование которой обрывается на достижении высшей точки профессиональной самореализации этих выдающихся личностей. Хотя нам неизвестно, по какому пути продолжался бы процесс самореализации у этих людей, не оборвись их жизненный путь так несвоевременно.

С помощью данной методики нами было обследовано 60 специалистов общеобразовательных учреждений Выборгского района Ленинградской области (педагоги, администрация, психологи, логопеды). Большинство обследуемых отдавало предпочтение макровершинной модели. Далее мы предлагали на выбранной модели отметить точку, на которой специалист находится на данный момент (за точку отсчета предлагалось принимать период выбора профессии). В результате было установлено, что половина обследуемых находится в процессе профессиональной самореализации, что вполне очевидно. Однако оставшаяся половина обследуемых разделилась на две равные группы. Первая группа (25%) полагала, что уже самореализовались, их процесс профессиональной самореализации окончен, так как они достигли своего пика. Причем этот пик в большинстве случаев был связан с административной должностью (заместитель директора или директор учреждения). Вторая группа обследуемых (25%) отмечала, что пик их профессиональной самореализации уже позади и сейчас они двигаются в направлении профессиональной стагнации (Федосенко, 2009).

Мы склонны связывать такие результаты, в первую очередь, с возрастными особенностями испытуемых, а также с особенностями их профессиональной деятельности. Ведь профессиональное выгорание у людей, выбравших профессию в системе «человек – человек», значительно выше, нежели в других специальностях.

Наши предположения по поводу характеристики профессиональной самореализации как *непрерывного, гетерохронного* процесса во многом основаны не только на акме-синергетических исследованиях.

Нами была предпринята попытка разработать (опираясь на результаты наших теоретических и эмпирических исследований) концептуальные положения самореализации специалиста в контексте непрерывности данного процесса:

- 1) непрерывность и преемственность развития личности на протяжении всей жизни человека;
- 2) кризисность и нормативность развития человека;

- 3) взаимосвязь нормативных кризисов с профессиональным развитием (Зеер, 2006).

Положение о непрерывности и преемственности развития личности на протяжении всей жизни человека нашло свое широкое распространение в теории Б. Г. Ананьева.

Кризисность и нормативность развития нашли отражение во многих отечественных и зарубежных исследованиях. При рассмотрении непрерывного процесса самореализации специалиста кризисные периоды развития (и, в первую очередь, сам возраст) имеют особое значение. На процесс самореализации во многом будет влиять (и определять особенности данного процесса) именно возрастной диапазон. Возрастные кризисы будут оказывать непосредственное влияние на характер и формы самореализации специалиста (это отмечается многими эмпирическими исследованиями). Так, по результатам наших исследований, проведенных в общеобразовательных учреждениях Выборгского района Ленинградской области, почти половина респондентов (44%) старше 55 лет. Для данного возрастного периода характерны ценности духовного удовлетворения, саморазвития, сохранения индивидуальности, профессиональной и семейной сфер. Рассматриваемый возрастной период, по результатам исследований, является кризисным; в научной психологической литературе он получил название «кризис зрелости». Нетрудно предположить, что подобные возрастные особенности внесут вклад в особенности процесса самореализации педагога. Именно эти педагоги (по результатам описанного выше исследования) и составляют те 25%, чей пик профессиональной самореализации уже позади и которые сейчас движутся в направлении профессиональной стагнации (Федосенко, 2009).

Не менее ярко возрастной кризис переживается и более молодыми специалистами. Общеизвестно понятие *кризиса тридцати лет*. Согласно теоретическим представлениям, кризис тридцати лет обычно связывают с переоценкой достижений и планов, возможно, поэтому переживания данного кризиса характеризуется выраженным стремлением человека к различным изменениям в своей жизни. Изменения, как правило, связаны с актуализацией креативных процессов. Л. В. Абдалина (2008) провела исследование особенностей субъективной составляющей социальной ситуации в периоды средней зрелости и зрелости. Она установила, что выраженность креативности у переживающих кризис значительно ниже, чем у респондентов вне кризиса. Специалисты, переживающие кризис, отличаются низкими энергетическими творческими ресурсами, без которых невозможно осуществить пересмотр привычного образа жизни. Они

характеризуются стремлением «заморозить» ситуацию, избежать активных действий по ее изменению. При высокой ценности креативности и потребности в изменениях респонденты, переживающие острый кризис, не имеют достаточно ресурсов для ее достижения. Внутренний конфликт характеризуется стремлением к изменению и неспособностью что-либо изменить в ситуации кризиса. Человека, переживающего кризис, отличают сужение сознания, неспособность взглянуть на ситуацию извне, уверенность в невозможности выйти из круга проблем (Абдалина, 2008).

Взаимосвязь нормативных кризисов с профессиональным развитием, отмеченная Э. Ф. Зеером (2006) в эмпирических исследованиях, еще раз подтверждает наши предположения. Профессиональное развитие, в свою очередь, имеет непосредственную связь с процессом самореализации. Можно утверждать, что продуктивная самореализация в деятельности и обеспечивает профессиональное развитие.

Возвращаясь к определению понятия профессиональной самореализации как *непрерывного, гетерохронного процесса развития потенциалов человека в деятельности на протяжении всего его жизненного пути*, остановимся на понятии потенциалы человека. Потенциалы человека мы рассматриваем, опираясь на комплексный подход к изучению человека Б. Г. Ананьева. В понятие потенциала ученый включал развитие человека как личности и как субъекта деятельности, отмечая, что во взаимосвязях их особенностей, обусловленных природными свойствами индивида, и складывается индивидуальность («глубина личности») (Ананьев, 1968).

Таким образом, нами была предпринята попытка рассмотреть основные позиции профессиональной самореализации педагога. Подобный вопрос, несомненно, требует дальнейших исследований и фундаментального научного обоснования.

Литература

- Абдалина Л. В. Психолого-акмеологическая модель развития профессионализма педагога: Автореф. дис. ... доктора психол. наук. Тамбов, 2008.
- Ананьев Б. Г. Человек как предмет познания. Л., 1968.
- Зеер Э. Ф. Психология профессионального развития. М., 2006.
- Кузьмина Н. В., Пожарский С. Д., Паутова Л. Е. Акмеология качества профессиональной деятельности специалиста. СПб.; Коломна; Рязань, 2008.
- Профессиональная самореализация личности в современном обществе / Под ред. Е. В. Федосенко. СПб.: Речь, 2009.

ОТРАЖЕННОЕ САМООТНОШЕНИЕ ЛИЧНОСТИ И ЕГО ДИНАМИКА

Н. Е. Харламенкова (Москва)

В одной из своих монографий С. Л. Рубинштейн обращается к проблеме психологического познания, которая, с его точки зрения, традиционно раскрывается через отношение к следующей оппозиции – самонаблюдение или объективное наблюдение (Рубинштейн, 1959). Остановившись, прежде всего, на вопросе о специфике самонаблюдения как методе психологического познания, С. Л. Рубинштейн утверждает, что оно должно принципиально отличаться от интроспекции. Для интроспекционистов метод самонаблюдения состоит в необходимости выявления «чистой непосредственной данности», исключающей всякую отнесенность к предметному миру. Самонаблюдение, в отличие от интроспекции, включает в себя предмет образа, поэтому «подлинное самопознание достигается посредством интерпретации психических данных... на основе реального контекста жизни и деятельности субъекта» (Рубинштейн, 1959, с. 168).

Выделяя основные черты метода самонаблюдения, С. Л. Рубинштейн подчеркивает, что, во-первых, субъект познает себя опосредствованно, отраженно, обнаруживая в действиях и в поступках свое отношение к Другому и к себе. Во-вторых, как бы непосредственные не были бы наши переживания, пишет Рубинштейн, они проявляются, осознаются не только посредством выражения отношения к Другому, но и через отношение личности к объективной реальности. В связи с этим в процессе самонаблюдения следует выбирать разные контексты («контрольные инстанции в объективной реальности»), которыми проверяется достоверность показаний самонаблюдения. В-третьих, наиболее адекватной подлинно жизненным проявлениям субъекта является такая экспериментальная ситуация, находясь в которой он включается в выполнение какой-либо деятельности. Однако ре-

зультаты этого эксперимента могут оцениваться по критерию высокой внешней валидности только в том случае, «если деятельность экспериментатора в ходе эксперимента, беседы и т. п. будет иметь для испытуемого какой-то жизненный смысл...» Это в-четвертых. И в-пятых, достоверность результатов самонаблюдения определяется равенством отношений испытуемый – экспериментатор, в которых последний переходит «на позицию совместного с испытуемым участника деятельности, направленной на решение какой-то общей им задачи» (Рубинштейн, 1959, с. 177).

В ряде случаев невозможность проведения истинного эксперимента исключает коррекцию результатов самонаблюдения (самооценки) по всем выделенным критериям, однако ценность каждого из них в отдельности позволяет существенно повысить валидность результатов самонаблюдения. По Рубинштейну самосознание определяется отношением к другому «я», которое формирует и структурирует отношение к себе. «Фактически, эмпирически, генетически приоритет принадлежит другому „я“ как предпосылке выделения моего собственного „я“» (Рубинштейн, 1997, с. 70). Влияние отношения к другому на самоотношение не меняет своей ценности на протяжении всей жизни человека и существенно отражается на такой составляющей отношения к себе, как отраженное самоотношение. Последнее определяется как представление субъекта о том, что его личность, характер, деятельность способны вызывать у других положительные или отрицательные чувства, простые или сложные образы. При этом подчеркивается, что речь идет не о действительном отношении других людей, а о предвосхищаемом, отраженном отношении других, т. е. о самоотношении самого субъекта. Тем не менее, наличие связи между отраженным самоотношением и реальным отношением к субъекту со стороны других людей показывает, что эта внутренняя оценка имеет объективные основания.

Наиболее сложным объектом самонаблюдения и самопознания являются гендерные аспекты личностной идентичности, т. е. проведение самоанализа в пространстве маскулинных и фемининных признаков. Прямые вопросы, направленные на выявление типа гендерной идентичности, не всегда бывают уместны, вследствие чего ответы на них могут не совпадать с тем, «каков человек на самом деле». С целью сокращения дистанции между результатами самонаблюдения и реальной личностью проводится процедура прямой и косвенной оценки себя.

При проведении исследования нами была сформулирована гипотеза о том, что тенденция к совпадению результатов прямой и косвенной самооценки наблюдается с возрастом и становится наиболее

явной, когда испытуемый оценивает себя с позиции человека того же пола. Например, оценка себя по признакам маскулинности – фемининности испытуемой женского пола будет ближе к оценкам, которые с ее точки зрения могут дать ей женщины («Женщины считают, что Я»), по сравнению с оценками, данными мужчинами («Мужчины считают, что Я»).

Для проверки гипотезы использовался тест Маскулинность и Фемининность (МиФ) (Ткаченко, Введенский, Дворянчиков, 2001). Методика является модификацией теста С. Бем «Опросник половых ролей» и перечня маскулинных и фемининных качеств, предложенных Т. Л. Бессоновой. Тест позволяет установить индивидуальную степень выраженности фемининности, маскулинности, андрогинности и определить субъективное отношение личности к своему уровню развития этих черт.

В качестве стимула выступает недостаточно структурированный вербальный материал, включающий 21 прилагательное (7 из них отражают маскулинные качества, 7 – фемининные, 7 – нейтральные), каждым из которых необходимо закончить предложение и оценить получившееся высказывание по степени выраженности, что в дальнейшем шкалируется по баллам и позволяет представить расположение выделенных образов в семантическом пространстве маскулинности-фемининности. В результате получается отображение полоролевой идентичности испытуемого в двухмерном пространстве маскулинности-фемининности, достижение определенных показателей в котором позволяет делать вывод о степени выраженности полоролевых черт в каждой структуре полоролевой «Я-концепции». Также предлагаются дополнительные шкалы, позволяющие различать особенности отношения индивида с различными референтными полоролевыми группами. Кроме того, вводятся дополнительные шкалы, позволяющие исследовать индивидуальные представления о полоролевых нормах субъектов и анализировать возможность участия этих норм в полоролевом поведении.

Инструкция: «Завершите незаконченные предложения „На самом деле я...“, „Хотелось бы, чтобы я был...“, „Мужчина должен быть...“, „Женщина должна быть...“, „Мужчины считают, что я...“, „Женщины считают, что я...“, „Мой идеальный сексуальный партнер...“, „Мой реальный сексуальный партнер...“ словами из перечня признаков, выбрав подходящий для Вас вариант ответа: „всегда“, „обычно“, „иногда“, „никогда“».

При обработке результатов производился подсчет профиля маскулинности-фемининности по каждой из категорий. Особое внимание при этом уделялось анализу семантической близости между различ-

ными образами «Я» и составляющими полоролевой идентичности в рамках психологического пространства маскулинности-фемининности. Для проверки исследовательской гипотезы мы анализировали только три группы данных: «На самом деле я...», «Мужчины считают, что я...», «Женщины считают, что я...», которые включили в себя оценку маскулинных (М) и фемининных признаков (F) по каждой инструкции. Таким образом получились три пары признаков. Затем подсчитывали разницу между количественными показателями признаков, полученными по инструкциям «На самом деле я» («Я») и «Женщины считают, что я» («Ж»), соответственно обозначив полученные разности как $M_{я-ж}$ и $F_{я-ж}$, а также по инструкциям «На самом деле Я» («Я») и «Мужчины считают, что я» («М»), обозначив полученные разности как $M_{я-м}$ и $F_{я-м}$. Расчеты проводились отдельно для мужской и женской выборки.

В исследовании принимали участие испытуемые разного пола и возраста. Всего 210 чел., из них 110 женского (41 девочка 13–14 лет, 36 девушек 18–23 лет, 33 женщины 25–37 лет) и 100 мужского пола (32 мальчика 13–14 лет, 29 юношей 18–22 лет, 39 мужчин 25–40 лет).

С целью проверки основной гипотезы был применен критерий Манна – Уитни для определения статистических различий между прямой и косвенной оценкой испытуемыми себя по признакам маскулинности и фемининности ($M_{я-ж}$ и $F_{я-ж}$, $M_{я-м}$ и $F_{я-м}$) в зависимости от возраста. При сравнении общевыборочных данных, возрастных различий в совпадении/несовпадении прямой и косвенной оценок «Я» по признакам маскулинности и фемининности не было выявлено ($p > 0,05$). Однако проведенный нами кластерный анализ данных (таблица 1, таблица 2) позволил понять специфику самооценки гендерных признаков в зависимости от возраста и пола испытуемого.

Анализируя данные, полученные по женской выборке, можно утверждать, что с возрастом расхождение между прямыми и косвенными оценками Я по признакам маскулинности/фемининности действительно снижается. На это указывают данные, полученные по 1 кластеру. Он характеризуется устойчивым расхождением между прямой и косвенной оценками в сторону недооценки первых по сравнению со вторыми. С возрастом (в выборке 25–37 женщин только 6% респондентов можно отнести к этой группе) вклад этого кластера в общевыборочные данные статистически значимо снижается ($\varphi = 1,85$, $p = 0,03$, где φ – угловое преобразование Фишера, p – уровень значимости). По остальным кластерам не получено значимых возрастных различий. Значительное место в женской выборке занимают 2 и 3 кластеры. Причем для второго кластера характерна недооценка своей маскулинности по сравнению с оценкой этого же признака женщи-

Таблица 1

СРЕДНИЕ ПОКАЗАТЕЛИ РАЗНОСТИ ОЦЕНКИ М И F ПРИЗНАКОВ В ЖЕНСКОЙ ВЫБОРКЕ ПРИ СРАВНЕНИИ ПРЯМОЙ («Я») И КОСВЕННЫХ ОЦЕНОК («Ж» И «М») ПО КЛАСТЕРАМ

№ клас-тера	n	разница «Я» – «Ж»		разница «Я» – «М»		% испытуемых в зависимости от возраста		
		М _{я,ж}	F _{я,ж}	М _{я,м}	F _{я,м}	13–14	18–23	25–37
1	17	-3,8	-2,2	-5,6	-2,8	20%	19%	6%
2	43	-3,3	1,7	-0,8	1,1	37%	31%	48%
3	34	0,5	-1,6	1,9	-4,3	26%	33%	31%
4	16	3,8	1,2	3,9	1,1	17%	17%	15%

Примечание: положительные и отрицательные числа указывают на недооценку или переоценку своих показателей («На самом деле я...») по сравнению с косвенной оценкой («Мужчины считают, что я...» или «Женщины считают, что я...»). Знак (+) указывает на приписывание себе большего по значению показателя М или F в сравнении себя с оценкой со стороны мужчины или женщины, а знак (-) – меньшего.

нами («Женщины считают, что я»), а для третьего – недооценка своей фемининности по сравнению с оценкой этого признака мужчинами («Мужчины считают, что я»). Оба кластера являются типичными для всех трех возрастов, и их вклад в общую характеристику женской выборки по М и F признакам не меняется с возрастом. Можно утверждать, что для одного типа женщин (2 кластер) характерна регуляция маскулинности в зависимости от особенностей партнерских отношений: в отношениях с мужчинами уровень М не меняется, а в отношениях с женщинами повышается. Для другого типа женщин (3 кластер), наоборот, характерна регуляция фемининности: она выше в отношениях с мужчинами и остается стабильной (относительно прямой самооценки) в отношениях с женщинами. Последний (4 кластер) также не меняется с возрастом. Он характерен для небольшой группы женщин, которые предпочитают переоценивать маскулинные признаки «Я» вне зависимости от половой принадлежности партнера по общению.

С целью дальнейшей проверки гипотезы был проведен кластерный анализ данных на мужской выборке, результаты которого представлены в Таблице 2.

Наибольшее рассогласование прямых и косвенных оценок наблюдается в 4 кластере. При статистической обработке данных мы не получили явно выраженных различий по этому кластеру между возрастными (φ = 1,4, р = 0,08). Результаты можно трактовать либо как устойчивость этой группы в выборке мужчин, либо как слабую динамику, подтверждение которой необходимо получить на других возрастах при увеличении объема выборки. Типичной для мужской

Таблица 2

СРЕДНИЕ ПОКАЗАТЕЛИ РАЗНОСТИ ОЦЕНКИ М И F ПРИЗНАКОВ В МУЖСКОЙ ВЫБОРКЕ ПРИ СРАВНЕНИИ ПРЯМОЙ («Я») И КОСВЕННЫХ ОЦЕНОК («Ж» И «М») ПО КЛАСТЕРАМ

№ клас-тера	n	разница «Я» – «Ж»		разница «Я» – «М»		% испытуемых в зависимости от возраста		
		М _{я-ж}	F _{я-ж}	М _{я-м}	F _{я-м}	13–14	18–23	25–37
1	10	0,5	6,5	-2,5	5,1	7%	9,5%	13%
2	28	1,8	-2,3	1,9	-0,14	25%	45%	18%
3	45	-1,5	-0,4	-2,1	0,3	40%	36%	56%
4	17	-6,5	-4,2	-5,1	-3	28%	9,5%	13%

выборки является группа, у которой не выявлено явных расхождений между прямыми и косвенными оценками «Я» (3 кластер). Ее объем не меняется с возрастом. Небольшое расхождение можно отметить только относительно маскулинных признаков в сторону их повышения при косвенной оценке «Я», вне зависимости от пола партнера по общению. Остальные кластеры представлены равномерно по выборке, и их объем не меняется с возрастом. По сравнению с женской выборкой в выборке мужчин можно выделить особую группу (кластер 1), которая характеризуется сильно выраженным расхождением в оценке фемининных признаков и группу с менее выраженным расхождением маскулинных признаков (обе в сторону переоценки М и F признаков по сравнению с прямой оценкой «Я»). Мы полагаем, что в первую группу входят мужчины любого возраста, для которых характерно проявление беспомощности, зависимости, неумения принимать ответственные решения, при этом другие люди (мужчины и женщины) оценивают их как менее фемининных и способных к самостоятельным действиям. Вторая группа, наоборот, демонстрирует большую маскулинность по сравнению с оценкой «Я» со стороны других людей, занимая при этом и более зрелую позицию. Тем не менее, как они думают сами, другие люди не готовы воспринимать их так же серьезно, как они воспринимают себя.

Для проверки второй части гипотезы о том, что результаты прямой и косвенной самооценки могут совпадать, если субъект оценивает себя, учитывая отношение к себе человека того же пола, был применен критерий Уилкоксона.

По результатам сравнения значимости расхождения в оценках «Я» при учете оценки себя человеком того же или противоположного пола оказалось, что в мужской выборке различий в оценках маскулинных признаков не выявлено, а вот по фемининным признакам наиболь-

Таблица 3

ЗНАЧИМОСТЬ РАЗЛИЧИЙ В ОЦЕНКАХ М И F В МУЖСКОЙ И ЖЕНСКОЙ ВЫБОРКАХ
В ЗАВИСИМОСТИ ОТ ИНСТРУКЦИИ «ЖЕНЩИНЫ СЧИТАЮТ, ЧТО Я» – «Ж»
И «МУЖЧИНЫ СЧИТАЮТ, ЧТО Я» – «М»

При- знаки	различия в оценках между «Я» и «Ж» (медианы)	различия в оценках между «Я» и «М» (медианы)	T (критерий Уилкоксона)	p-level
Мужская выборка				
M	-1	-2	394	0,8
F	-1	0	250	0,007*
Женская выборка				
M	-1	0	1382	0,0003*
F	0	-1	1375	0,002*

* Различия значимы.

шие расхождения действительно наблюдаются при учете оценки «Я» человеком противоположного пола, т. е. женщиной (медиана равна -1).

В женской выборке различия получены и по M, и по F, причем совпадение по маскулинным признакам наблюдается при учете оценки «Я» человеком противоположного пола (т. е. мужчиной), а совпадение по фемининным признакам – при учете оценки «Я» человеком того же пола (т. е. женщиной).

Из этого следует сделать вывод, что полученные результаты позволяют уточнить выдвинутую нами гипотезу. Отсутствие расхождений между прямой и косвенной оценкой «Я» наблюдается в тех случаях, когда субъект, оценивая свою фемининность, учитывает то, как его характеризуют женщины, а оценивая свою маскулинность, учитывает то, как к нему относятся мужчины. Исключение составляет мужская выборка, в которой это расхождение не зависит от половой принадлежности человека, с позиции которого субъект оценивает свою маскулинность.

Интерпретируя полученные нами результаты, остановимся на нескольких важных моментах, принимая во внимание отношение С. Л. Рубинштейна к психологическому познанию, а именно к условиям проведения самонаблюдения и самооценки.

В целом результаты проведенного нами исследования показали, что данные самонаблюдения, представленные в виде самооценки маскулинности – фемининности могут иметь большую ценность, если проводится не только прямая, но и косвенная самооценка, т. е., согласно Рубинштейну, отношение к себе оценивается опосредствованно, через отношение к Другому, а в нашем исследовании – через отношение Другого к личности средствами отраженного самоотношения. Выбранные нами дополнительные контексты – отношение мужчины

(«Мужчины считают, что я») и женщины («Женщины считают, что я»), позволили получить данные, которые поддерживают валидность основной оценки («На самом деле я»), выступая в виде своеобразных «контрольных инстанций в объективной реальности».

Исследование показало, что уже в подростковом возрасте значительная часть общей выборки способна интегрировать прямые и косвенные оценки, различия между которыми оказываются минимальными. Тем не менее, у одной третьей части выборки зафиксированы значительные расхождения (в сторону недооценки Я) между прямыми и косвенными оценками. Однако с возрастом количественный состав этой группы значительно снижается и составляет не более 15% от общего объема выборки.

Гипотеза о том, что тенденция к совпадению результатов прямой и косвенной самооценки становится наиболее явной, когда испытуемый характеризует себя с позиции человека того же пола, подтвердилась только на мужской выборке при оценке мужчинами приписываемых себе фемининных признаков. В остальных случаях гипотеза не подтверждается. Уточняя ее, следует отметить, что сходство в оценках гендерных особенностей прямо не связано с объектом отраженного самоотношения, но обусловлено предметом оценки, т. е. тем, какие именно гендерные признаки оценивает субъект. В целом можно сказать, что точнее символизируются гендерные признаки, не совпадающие с половой идентичностью субъекта: у мужчин сходны оценки фемининных признаков, а у женщин – маскулинных. Комментируя полученные результаты, отметим, что подобные уточнения, раскрывающие сложный и нелинейный характер оценки гендерной идентичности, могли быть сделаны только при соблюдении особых условий проведения самонаблюдения, которые были выделены в работах С. Л. Рубинштейна. Самооценка гендерных признаков в контексте триады Я–Мужчина–Женщина показала, что, во-первых, существенных различий между прямой и косвенными оценками Я не наблюдается, и, во-вторых, возможна регуляция самооценки в зависимости от партнера по общению, направленность которой определяется не его полом, а сочетанием этого признака с предметом оценки – маскулинностью или фемининностью у мужчин/женщин.

Литература

- Рубинштейн С. Л. Принципы и пути развития психологии. М.: Изд-во Академии наук СССР, 1959.
- Рубинштейн С. Л. Человек и мир. М.: Наука, 1997.
- Ткаченко А. А., Введенский Г. Е., Дворянчиков Н. В. Судебная сексология. Руководство для врачей. М.: Медицина, 2001.

МОТИВАЦИЯ ДОСТИЖЕНИЯ УСПЕХА И ИЗБЕГАНИЯ НЕУДАЧИ МОСКОВСКИХ СТУДЕНТОВ

О. Р. Бусарова (Москва)

Современное российское студенчество составляют лица юношеского и молодого возраста, рождение и раннее развитие которых пришлось на период кардинальных политических и социально-экономических изменений. Основываясь на положении С. Л. Рубинштейна о том, что мотивация относится к свойствам, существенно изменяющимся на разных этапах социально-экономического развития (Рубинштейн, 1957), можно предположить значительные трансформации мотивационно-потребностной сферы современных студентов по сравнению с предшествующими поколениями. В частности, интерес представляет изучение мотива достижения успеха, так как понятие «успех» в общественном сознании значительно изменилось.

Впервые на мотивы достижения и избегания неудачи обратил внимание Г. Мюррей, включив их в список мотивов человека, измеряемых в Тематическом апперцептивном тесте (ТАТе). Согласно Мюррею, под влиянием мотива достижения успеха человек стремится к решению трудных задач, к максимальной самостоятельности, к соответствию высоким стандартам, к соперничеству с другими и повышению самоуважения с помощью реализации своего потенциала. Мотив избегания неудачи выражается в стремлении избежать унижений, заранее выйти из ситуаций, чреватых оскорблениями, насмешками или демонстрацией равнодушия, отказе от активных действий из-за страха перед неудачей (МакКлелланд, 2007, с. 70–71). Некоторые психологи вслед за Дж. Аткинсоном (Atkinson, 1958) полагают, что мотив избегания неудачи представляет собой негативный аспект мотива достижения успеха.

Целью нашего исследования явилось изучение мотивации достижения успеха и мотивации избегания неудачи московских студентов. Для определения этих мотивов применялись опросники Т. Элерса (Практическая психодиагностика, 2000, с. 626–632). Выборку исследования составили 116 студентов дневных отделений столичных вузов: 60 девушек и 56 юношей, 66 студентов получают гуманитарные специальности, 32 – технические, 18 – естественные, 92 человека обучаются за счет средств госбюджета, 24 – на внебюджетной основе, представлены все курсы обучения с первого по шестой, возраст обследуемых – от 17 до 24 лет. Участие в исследовании было добровольным, в качестве мотивировки предлагалась помощь студентам-психологам, их знакомым, в выполнении зачетной работы по психодиагностике. Тестирование проводилось индивидуально или в группах по 2–4 человека. Дополнительно собирались следующие сведения об обследован-

ных: оценки на предшествующей экзаменационной сессии, наличие постоянной работы на протяжении последних трех месяцев, занятия в каникулярное время, характер хобби, наличие братьев и сестер.

Полученные данные подвергались статистической обработке. Ввиду значительного объема данных и их неоднородности использовались параметрические: t-критерий Стьюдента и коэффициент линейной корреляции Пирсона – и непараметрические критерии: угловое преобразование Фишера и критерий U Манна–Уитни.

По результатам исследования можно сделать следующие **выводы**:

- 1 У большинства обследованных студентов (56%) мотивация достижения успеха выше статистической нормы; мотивация избегания неудачи имеет больший разброс и в основном либо выше нормы (43%), либо соответствует ей (41%).
- 2 Между выраженностью мотивации достижения успеха и мотивации избегания неудачи студентов не обнаружено значимой корреляции.
- 3 Установлена статистическая связь между выраженностью мотивации избегания неудачи и академической успеваемостью студентов: отличники и «хорошисты» характеризуются более высокими показателями мотивации избегания неудачи, чем неуспевающие ($p < 0,05$).
- 4 Выросшие в многодетных семьях студенты имеют более высокую мотивацию избегания неудачи по сравнению с ровесниками из однодетных и двухдетных семей ($p < 0,01$).
- 5 Студенты, подрабатывающие в период каникул, отличаются более высокой мотивацией достижения успеха от тех, кто в это время отдыхает ($p < 0,05$).
- 6 Не обнаружено значимых гендерных различий рассматриваемых мотивационных тенденций, а также различий между студентами разных курсов обучения, разного профиля обучения (гуманитарного, технического и естественного) и совмещающими учебу с работой и неработающими.

На наш взгляд, содержательная интерпретация результатов требует анализа ценностных ориентаций современного российского студенчества и обращения к интегральной характеристике данной социальной группы – образу жизни.

Литература

- МакКлееланд Д. Мотивация человека. СПб., 2007.
Практическая психодиагностика / Сост. Д. Я. Райгородский. Самара, 2002.
Рубинштейн С. Л. Бытие и сознание. М., 1957.
Atkinson J. W. (ed.) Motives in fantasy, action, and society. N. Y.: Van Nostrand, 1958.

СОВРЕМЕННОЕ СОСТОЯНИЕ ПРОБЛЕМЫ ИССЛЕДОВАНИЯ ЛИЧНОСТНОЙ РЕФЛЕКСИИ СУБЪЕКТА

М. Ю. Двоеглазова (Мурманск)

Ситуация обучения в высшем учебном заведении представляет собой сложный, многоплановый процесс, включающий в себя, наряду с овладением профессиональными знаниями, умениями и навыками, формирование мотивационно-потребностной и ценностно-смысловой сфер личности, создающих основу для достижения в дальнейшем человеком профессионализма деятельности и профессионализма личности. Условием профессионального обучения становится активизация процессов самопознания и самопонимания, осуществляющихся посредством личностной рефлексии, оптимизирующей деятельность на личностном и предметно-операциональном уровнях сознания обучаемого. Таким образом, профессиональное становление и личностный рост студентов становятся основными задачами образовательного процесса в вузе, направленного на реализацию идей личностно-ориентированного подхода (как приоритетной в настоящее время парадигмы образования), в рамках которого указывается не только на необходимость постановки этих задач, но и на их первостепенную реализацию. Успешность профессионального становления напрямую обуславливается личностным развитием и личностным ростом, которые, в свою очередь, определяются глубиной и качеством процессов самопознания, самопонимания, саморегуляции, зависящих от рефлексивного переосмысления субъектом себя.

Личностная рефлексия как психологический феномен стала разрабатываться в отечественной психологии с 60–70 гг. XX в. в исследованиях, связанных с проблематикой творчества. Вместе с тем до настоящего времени внимание исследователей приковано к изучению функциональной составляющей рефлексивных процессов, порождающей богатство выражений, и представляется недостаточно изученной генетическая и содержательная составляющая этого психологического феномена.

Первая попытка определения процессуальной логики развития личностной рефлексии была предпринята Н. И. Гуткиной (1983) в работе «Личностная рефлексия в подростковом возрасте». Подростковый возраст автором рассматривался в качестве сензитивного для формирования личностной рефлексии, центральным феноменом которой признавались рефлексивные ожидания. Результаты исследования возникновения и изменения рефлексивных ожиданий в онтогенезе показали, что дети младшего школьного и младшего подросткового

возраста характеризуются более низким уровнем развития личностной рефлексии по сравнению с подростковым и ранним юношеским возрастом, для которых специфичен более высокий уровень развития личностной рефлексии. Н. И. Гуткина доказала, что в качественном развитии рефлексивного анализа, лежащего в основе образования рефлексивных ожиданий, наблюдаются следующие возрастные изменения: 1) в 9–12 лет рефлексивный анализ касается в основном отдельных поступков ребенка, причем даже в такой форме он проявляется у незначительной части детей; 2) начиная с 12–13 лет основным в рефлексивном анализе становятся исследования своего характера, особенностей собственной личности, 3) рефлексивный анализ проводится с самопристрастием, наблюдается всплеск самокритичности, в результате чего вскрываются собственные негативные черты характера и возникают аффективные переживания по поводу своих отрицательных черт; 4) в 15–16 лет рефлексиируются особенности общения, черты характера, самокритичность уступает место спокойному отношению к себе. При переходе от подросткового к раннему юношескому возрасту, личностная рефлексия, теряя аффективную окрашенность, осуществляется на более спокойном эмоциональном уровне и, развиваясь, отражается на особенностях Я-концепции юношества. Глубина и интенсивность юношеской рефлексии зависит как от социальных (социальное происхождение, среда, уровень образования), индивидуально-типологических (степень интроверсии – экстраверсии), так и от биографических факторов (условия семейного воспитания, отношения со сверстниками).

Результаты исследования генезиса личностной рефлексии в подростковом возрасте Ю. Л. Линецкого (2004) согласуются с данными, полученными Н. И. Гуткиной. Личностная рефлексия интерпретируется как система осознанных отношений личности к себе, другим, процессу жизни, категории времени и иным предельным философским категориям. В такой трактовке личностная рефлексия рассматривается в качестве одной из основных составляющих самосознания, «родовой способности человека обращать сознание на самого себя, на внутренний мир человека, на его место во взаимоотношениях с другими людьми, на формы и способы познавательной и преобразующей деятельности» (Линецкий, 2004, с. 9). Было доказано, что развитие личностной рефлексии подростка проходит через четыре этапа: предрефлексию, идентификационный уровень, смысловой уровень, экзистенциальный уровень. Если рефлексия развивается спонтанно, без целенаправленного руководства со стороны других субъектов или самого человека, то она достигает в своем развитии лишь идентификационного уровня, под которым понимается сформированность

Я-концепции, начало профессионального самоопределения, способность к анализу своих эмоциональных состояний. При создании условий для развития личностной рефлексии у подростков формируется устойчивый идентификационный уровень с наличием элементов смыслового уровня (характеризующегося принятием себя, наличием временной перспективы, сознательным построением системы ценностей) и ориентацией на экзистенциальный уровень (закрывающийся в осмыслении предельных философских категорий) (Алексеева, 1988).

Исследование Е. В. Хаяйнен (2004), направленное на определение условий становления личностной рефлексии подростков, показало, что способы осознания себя слабо представлены в этом возрастном периоде, что напрямую отражается на специфике содержательных и функциональных компонентов личностной рефлексии. В качестве структурных компонентов были выделены осознанность своего ценностного Я, интеллектуального Я, телесного Я и эмоционального Я. Исследование показало, что 40,2% подростков продемонстрировали высокий уровень осознания своего интеллектуального Я и 26,8% нулевой уровень. 46,3% испытуемых не смогли охарактеризовать свой образ телесного Я. Подростки продемонстрировали низкий уровень соответствия терминальных и инструментальных показателей ценностных ориентаций (у 53,7% выборки выявлено одно соответствие, у 17,1% отсутствуют соответствия). Во всех группах подросткового возраста были выявлены низкие показатели эмоционального восприятия себя и собственной жизни.

Т. А. Симакова (1998), исследуя специфику развития личностной рефлексии у учащихся педагогического колледжа, формулирует вывод о том, что личностная рефлексия в ходе своей реализации интегрирует интеллектуальную, коммуникативную, кооперативную рефлексии, которые признаются ее аспектами. Личностная рефлексия формируется как новообразование данного возраста при создании специально сконструированных условий для ее активного развития. В качестве специальных условий предлагается прошедшая апробацию модель курса «Общая психология», в процессе изучения которой учащиеся выполняют определенные задания, направленные на переосмысление первоначальных представлений о себе на основе анализа моральных норм, поведения других людей и понимания теоретических знаний о природе человеческой личности. В работе было доказано, что развитие личностной рефлексии проходит через три уровня: первый (низкий) уровень характеризуется наличием синкретичного «образа Я» и отсутствием рефлексии себя, второй (конфликтный) заключается в постепенной дифференциации представлений о внешнем и внутреннем Я, третий (конструктивный) состоит в построении

динамического «Я» на основе активно реализующейся личностной рефлексии как важнейшего условия для самоактуализации в условиях непрогнозируемого будущего. Исследование показало, что в данном возрастном периоде доминируют первый и второй уровень развития личностной рефлексии. Полученные результаты позволили Т. А. Симаковой сформулировать вывод о том, что в ранней юности личностная рефлексия без воздействий со стороны социума самостоятельно не развивается.

Обобщая все вышеизложенное, можно отметить наличие в отечественной психологии нескольких подходов к определению содержания понятия личностная рефлексия. Согласно Н. И. Гуткиной (1983), В. И. Слободчикову (1995), Е. Б. Старовойтенко (2006), личностная рефлексия представляет собой самоинициированный процесс, отражающий потребность субъекта в личностном развитии, позитивном самоизменении, самосовершенствовании. По мнению Н. Г. Алексеева (1991), В. К. Зарецкого (1991), Е. В. Лушпаевой (1989), А. А. Тюкова (1987), личностная рефлексия является компонентом рефлексивных способностей, существует наряду с интеллектуальной, коммуникативной, кооперативной и иными видами рефлексии, выполняет как ведущую, так и вспомогательную роль в оптимизации рефлексивной деятельности, определяя более высокий уровень реализации поведения, общения и деятельности. Согласно Ю. Л. Линецкому (2004), личностная рефлексия есть одна из основных составляющих самосознания человека. Т. А. Симакова (1998) вслед за И. Н. Семеновым и С. Ю. Степановым (1983) считает личностную рефлексия рефлексией более высокого порядка (по сравнению с интеллектуальной, коммуникативной, кооперативной), интегрирующей данные аспекты ее реализации.

Немногочисленные экспериментальные исследования специфики развития личностной рефлексии в подростковом возрасте и в ранней юности свидетельствуют о том, что, во-первых, не существует однозначного представления о том, в каком возрастном периоде личностная рефлексия формируется как новообразование (согласно Н. И. Гуткиной – в подростковом, Т. А. Симаковой – в ранней юности), во-вторых, исследователи признают, что в этих возрастных периодах личностная рефлексия может быть развита только под воздействием специально сконструированных социальных условий. Т. А. Симакова в качестве таких условий выделяет определенную модель обучения психологии, Ю. Л. Линецкий и Е. В. Хаяйнен – тренинговые занятия. Соответственно возникает предположение о том, что в последующих возрастных периодах личностная рефлексия достигает более высоких уровней в своем развитии под воздействием ряда личностных

условий. Данное предположение подтверждается мнением многих исследователей, считающих, что только в раннем юношеском возрасте формируется способность взглянуть на себя и на основе сложившегося представления создать отношение к себе, до этого возраста индивид смотрит на себя глазами других (Кон, 1984). Однако, согласно Т. А. Симаковой, исследовавшей специфику личностной рефлексии в ранней юности, способность к объективному восприятию себя и своих индивидуальных особенностей в этом возрастном периоде только начинает формироваться и выходит на более высокий уровень своей реализации в поздней юности. Специфические черты личностной рефлексии субъекта целесообразно изучать у студентов еще и потому, что в начале обучения в вузе у обучающихся наблюдается противоречие между представлением о себе как субъекте жизненного пути и своими реальными возможностями. Это противоречие может быть снято через развитие личностной рефлексии как процесса самопознания, с помощью которого студенчество создаст правильное представление о своей индивидуальности, обеспечивающее конструктивную реализацию себя в процессе жизни и деятельности. Качественной особенностью личностной рефлексии является осознание новых возможностей для развития, потому что личность в процессе разрешения проблемно-конфликтных ситуаций обогащается внутренними эталонами самопознания, самопонимания и самоизменения. Адекватная личностная рефлексия препятствует стихийному, случайному «использованию» человеком своих психических ресурсов, определяет становление мотивации полноценной самореализации. Конкретизация представлений о себе, выполняемая посредством личностной рефлексии, способствует становлению субъектности.

Литература

- Алексеев Н. Г., Зарецкий В. К., Ладенко И. С., Семенов И. Н. Методология рефлексии концептуальных схем деятельности поиска и принятия решения. Новосибирск: НГУ, 1991.
- Алексеева Л. Н. Рефлексия как средство творческого понимания: Дис. ... канд. психол. наук. М., 1988.
- Гуткина Н. И. Личностная рефлексия в подростковом возрасте: Дис. ... канд. психол. наук. М., 1983.
- Кон И. С. В поисках себя: личность и ее самосознание. М.: Политиздат, 1984.
- Линецкий Ю. Л. Развитие личностной рефлексии в подростковом возрасте: Автореф. дис. ... канд. психол. наук. М., 2004.
- Лушпаева Е. В. Развитие рефлексии в общении средствами социально-психологического тренинга: Дис. ... канд. психол. наук. М., 1989.

- Семенов И. Н., Степанов С. Ю. Проблема предмета и метода психологического изучения рефлексии // Исследование проблем психологии творчества. М., 1983. С. 154–182.
- Симакова Т. А. Развитие личностной рефлексии учащихся педагогического колледжа: Автореф. дис. ... канд. психол. наук. М., 1998.
- Слободчиков В. И., Исаев Е. И. Психология человека. М., 1995.
- Старовойтенко Е. Б. Отношения личности: философско-психологические и рефлексивные модели // Мир психологии. 2006. № 4. С. 26–37.
- Тюков А. А. О путях описания психологических механизмов рефлексии // Проблемы рефлексии. Новосибирск, 1987. С. 68–75.
- Хаяйнен Е. В. Развитие личностной рефлексии средствами экзистенциального тренинга // Вестник интегративной психологии. Ярославль. 2004. С. 266–268.

ПРОБЛЕМЫ СТАНОВЛЕНИЯ ЛИЧНОСТИ В ПЕРИОД ВЗРОСЛЕНИЯ

Т. А. Петрова (Воронеж)

В настоящее время имеются основания полагать, что особенности внутренней динамики самосознания, структура и специфика отношения личности к собственному «Я» оказывают регулирующее влияние практически на все аспекты поведения и деятельность человека, играя важнейшую роль в установлении межличностных отношений, в постановке и достижении целей, в способах разрешения кризисных ситуаций, в адекватной включенности подростка в процессы саморазвития, самовоспитания.

В первые десятилетия становления отечественной психологии подростковым периодом в целом и отдельными проблемами занимались многие крупные психологи Л. С. Выготский (1931, 1934), П. П. Блонский (1936, 1935), А. А. Смирнов (Выготский, 1933) и другие. Л. С. Выготский выдвинул гипотезу о несовпадении трех точек созревания: полового, общеорганического и социального – как основной особенности и противоречии подросткового возраста. Названные психологи разделяли точку зрения о критическом характере начала подросткового периода, однако в психологии не было единства мнений о длительности кризиса. Одни считали кризисным весь подростковый возраст, другие – только его начало, выделяли особую негативную фазу, ограничивая ее длительность приблизительно годом: у девочек – 13 лет, а у мальчиков – позже на год – полтора (время полового созревания). Для негативной фазы считалось характерным,

с одной стороны, разрушение прежних интересов ребенка, а с другой стороны, ломка отношений со взрослыми, появление упрямства, строптивости, замкнутости, раздражительности, возбужденности, меньшей продуктивности в работе.

Д. И. Фельдштейн разделяет подростковый период на три стадии. Первая – младший подростковый возраст (10–11 лет) – характеризуется отрицательным эмоциональным фоном. Вторая стадия (12–13 лет) характеризуется переживанием недовольства собой, сопровождающимся актуализацией потребности в самоуважении, общем положительном отношении к себе как к личности, зависимостью самооценки от оценок окружающих, особенно сверстников. В третьей стадии (14–15 лет) возникает «оперативная самооценка», определяющая отношение подростка к себе в данном возрасте. Она основана на сопоставлении своих личностных особенностей с собственным идеалом, причем эмоциональный фон зависит от степени их сходства. Выявлено, что субъективно более сложным подростками воспринимается возраст 13–14 лет, который является пиком эмоциональной напряженности и тревожности (Фельдштейн, 1999).

На основе фактов исследования Л. С. Выготский поставил три проблемы критического возраста подростка (Выготский, 1934, 1933а, 1933б): во-первых, о позитивном содержании негативной фазы; во-вторых, о необходимости выделения основного новообразования в сознании подростка; в третьих, о выяснении социальной ситуации развития, которая в каждом возрасте представляет неповторимую систему отношений между ребенком и средой. Перестройка социальной ситуации развития, представляет, по мнению Л. С. Выготского, главное содержание критических возрастов, и он ставил задачу понять динамическую картину взаимосвязи сдвигов в социальном бытии подростка и изменений в его сознании и структуре личности (Выготский, 1931, 1934).

В настоящее время мнение психологов по поводу трудностей в воспитании подростков является в общем единым и его можно сформулировать так: конфликты и трудности в этом периоде необязательны, они порождаются неправильным воспитанием, но все же наблюдаются нередко. Такая точка зрения складывалась на основе практики и вытекала из ряда исследований, в которых раскрывалась зависимость трудностей в общении с подростками от отношения взрослого к нему.

Проблема кризиса, конфликтов, трудностей – одна из самых сложных, острых в развитии и воспитании подростков. С начала научного изучения подросткового периода, после первого фундаментального исследования С. Холла, за этим возрастом закрепилось название

критического, что отразилось в его образной характеристике как периода «Sturm und Drang», «Storm and Stress», т. е. «бури и натиска», «бушевания и напряжения».

Подростки всегда испытывали острую потребность в самовыражении и самоидентификации с такими же, как и они сами. Другое дело, что сегодня изменились интересы, вкусы, пристрастия. Поменялось отношение ко многим, еще вчера считавшимся незыблемым идеалам, о другом стали мечтать, по-другому одеваться и даже говорить стали по-другому. Но потребность проверить себя, попробовать себя, почувствовать себя взрослым, испытать острые ощущения была свойственна подросткам всегда. Но в какие формы (просоциальные или антисоциальные) выливается реализация этой потребности, зависит уже не от сущностных особенностей этого возраста, а от окружающих подростка условий, которые во многом создают взрослые и которые не вполне благоприятны для полноценного развития. Таким образом, подростковый возраст – это возраст бурных изменений в организации, причем изменений скачкообразных и дисгармоничных: непропорционально, угловато развивается тело, ломается голос (особенно у мальчиков), происходит половое созревание, вызывающее у подростка ранее неведомые ему ощущения и сильные переживания по поводу своего тела.

Но, по мнению В. И. Слободчикова, анатомо-физиологические изменения в организме подростка не могут рассматриваться в качестве прямой причины его психологического развития (Слободчиков, 2000). Эти изменения имеют опосредованное значение, преломляются через социальные представления о развитии, через культурные традиции взросления, через отношения других к ребенку, через сравнения себя с другими, через самоотношение. Следовательно, личностный рост ребенка подросткового возраста будет во многом зависеть от того, как будут разрешимы противоречия между потребностью подростка в ощущении собственной независимости и реальной его зависимости от взрослых и, главное, между потребностью подростка в утверждении себя как личности в мире взрослых и недостаточностью благоприятных условий для ее удовлетворения в современном обществе.

Личностный рост подростка во многом будет зависеть от разрешения этих двух противоречий. В противном случае существует опасность формирования у него антиценностного отношения к миру, к другим людям, к самому себе, осложнений в его взаимоотношениях с родителями, педагогами, сверстниками, а также может иметь место заболевание. Поэтому главной задачей значимого взрослого, воспитывающего подростка, является создание благоприятных условий для утверждения подростком себя как личности в системе

человеческих отношений, свойственных миру взрослых. Это связано с обретением независимости в мнениях, суждениях, поступках; с самостоятельным определением своей позиции по различным волнующим взрослых проблемам; с переживанием чувства собственной социальной значимости.

Важно помнить, что, приступая к внутреннему миру другого человека, важно не только знание, но признание за этим внутренним, его ни на что не сводимой уникальности и самобытности. «Внутреннее при этом, – писал С. Л. Рубинштейн, – не совокупность биологический и психологических особенностей, а есть собственно душевная реальность» (Рубинштейн, 2007). Признание и принятие этой душевной реальности не только позволяет понять, что происходит с подростком, но и прояснить что-то в себе самом. В. Н. Мясищев считал, что целесообразно рассматривать психику с позиции психологии деятельности личности. А деятельность эта немыслима без идеала-идеи. «Содержание, которой выражает нечто значимое для человека» (Мясищев, 1998).

«Истинное назначение психологии – понимать людей, чтобы их совершенствовать», – отмечал С. Л. Рубинштейн (Рубинштейн, 2007). Следовательно, главной задачей значимого взрослого, является не воздействие на личность с целью ее изменения, а лишь не препятствовать собственному совершенствованию человека, помочь реализовать ему наиболее полно его предназначение как не только телесного, душевного, но и духовного вида.

Потребность подростка в ощущении собственной независимости и реальной зависимостью от взрослых может проявляться в разных формах. Одной из которых является злоупотреблением взрослыми авторитарными методами воспитания, где ребенок воспринимается как материал, из которого можно «лепить» то, что задумано взрослыми. В семье, где господствует диктаторская власть родителей и тотальный контроль, может быть реакция подростка в форме агрессии, непослушания, обмана, истерики, открытой ненависти. Осознавая начавшийся конфликт, многие взрослые считают недостойным уступать и стремятся одержать полную «победу». Подросток может признать право силы взрослого, но при этом направлять накопившуюся у него агрессию на других. Агрессия может быть направлена им и внутрь. Это приводит к отвержению ребенком своего «Я», потери чувства самоуважения, переживанию чувств одиночества. Происходит разрушение личности.

Другой формой зависимости подростка от взрослых является протекционизм. Постоянное желание помочь, защитить, все сделать за них заставляет подростка чувствовать свою зависимость от взрослого. В таких случаях подростки пытаются поступать наперекор

взрослым, но могут и не принимать открытых конфликтных форм, но благоприятные условия для демонстрации своей независимости и признание ее другими они находят на улице. Подростки бегут из дома от недоверия, излишней опеки. Но случается, что подросток принимает роль подопечного. Иногда это может привести к развитию инфантилизма, эгоцентризма. Низкие коммуникативные способности, как и повышенная конфликтность, могут стать препятствием для воспитания подростков. Одной из главных форм зависимости подростка от взрослых является его зависимость от интериоризированных жизненных установок взрослых.

Семья, как отмечает А. В. Мудрик (2001), во многом влияет на уровень притязаний человека, его жизненных устремления, планы, способности их достижения. Здесь формируются фундаментальные ценностные ориентации человека в сферах социальных и межэтнических отношений. И хорошо, если в семье культивируются ценности гуманизма. А если наоборот? Помощь подростку в решении этой задачи требует от психолога особой работы с сознанием подростка необходимости дать ему возможность увидеть собственные стереотипы восприятия социальной действительности, определить свою позицию в сфере человеческих отношений.

Процесс утверждения подростком себя как личности, утверждением своего «Я» в системе человеческих отношений неразрывно связан с процессом самопознания, самореализации, самоидентификации. В какие формы выльется реализация этих потребностей, во многом зависит от среды, которая окружает подростка, от той общности, с которой идентифицирует себя подросток, и от той действительности, в которую он включен. Все это образует пространство его самоутверждения как личности.

Познание начинается с открытия бытия формирования своего поведения в данности этого бытия. Познание, а также внутренняя оценка познанного мира и самопознание не только формируют у подростка оценочные критерии окружающей его действительности, но и реализуют, и закрепляют через формируемое самоотношение самооценку.

Из выше сказанного следует, что развитие подростка должно быть направлено на поиск путей оптимизации собственного развития, повышения собственной компетентности и преодоления трудностей, возникающих на пути самосовершенствования. Таким образом, следует исходить из индивидуальности каждого отдельного человека, который в определенный период взрослости достигает наибольшего расцвета, когда его поведение как личности отличается наиболее яркими позитивными поступками, а деятельность его как субъекта

находит свое выражение в максимально возможном для него и получающем материальное и духовное воплощение конкретном результате его творчества. Соответствующие условия развития подростка способствуют формированию адекватной самооценки и позитивному самоотношению.

Литература

- Блонский П. П. Педагогика. М., 1936.
Блонский П. П. Очерки детской сексуальности. М., 1935.
Выготский Л. С. Педагогика подростка (на правах рукописи). М., 1931.
Выготский Л. С. Переходный возраст (стенограмма лекции). М., 1934.
Выготский Л. С. Проблема возраста. М., 1933а.
Выготский Л. С. Негативная фаза (стенограмма лекции). М., 1933б.
Мудрик А. В. Общение в процессе воспитания. М., 2001.
Мясищев В. Н. Психология отношений / Под ред. А. А. Бодалева. М., 1998.
Рубинштейн С. Л. Основы общей психологии. СПб.: Питер, 2007.
Смирнов А. А. Психология ребенка и подростка. М., 1926.
Слободчиков В. И. Психология развития человека. М., 2000.
Фельдштейн Д. И. Психология взросления. М., 1999.

ПРОБЛЕМА «ПСИХОЛОГИЧЕСКОГО ОБЕСПЕЧЕНИЯ» РАЗВИТИЯ СУБЪЕКТНОСТИ ЛИЧНОСТИ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОСТРАНСТВЕ

Л. А. Стахнева (Новосибирск)

Успешная профессионализация личности в условиях рыночной экономики предполагает сформированность определенной системы психологических качеств и умений: быть активным, предприимчивым, уметь поддерживать равновесие в своей жизни, уметь конструктивно разрешать возникающие проблемы и изменяться сообразно с меняющимся миром вокруг нас, т. е. быть субъектом жизнедеятельности. Формирование субъектности составляет одну из целевых установок современного образования. Субъектность в настоящее время выступает как системообразующий компонент образовательной системы.

В современной психологии субъектность определяется как особое личностное качество, связанное с активно-преобразующими свойствами и способностями. Многими исследователями (К. А. Абульханова-Славская, О. А. Конопкин, А. К. Осницкий и др.) субъектность определяется как целостная характеристика активности личности,

проявляющаяся в способности к самодетерминации. Субъектность связана с процессами, происходящими внутри человека (самоопределение, самосознание, саморегуляция), благодаря которым формируются «жизненно-функциональные высшие способности», которые позволяют ему управлять обстоятельствами своей жизни и самим собой. В целом субъектность можно рассматривать как высокий уровень функционального развития личности, как целостное, системное качество, определяющее успешность жизнедеятельности. Понятие субъектности, безусловно, позволяет раскрыть феноменологические особенности детерминации «внешнее через внутреннее». Один из авторов субъектного подхода А. В. Брушлинский (Анцыферова, 2006) отмечает, что формула «от социального к индивидуальному» является несколько односторонней, поскольку признает лишь одно направление развития: от только совместного к индивидуальному. Одновременное, предшествующее или последующее движение от индивидуального к общественному игнорируется.

В многочисленных эмпирических исследованиях (Волкова, 1998; Энеева, 1999; Ивлева, 2000; Маркелова, 2000; Мухаметзянова, 2002; Березин, 2002; Ганиева, 2004; Горская, 2005; Ваньков, 2006; Денисенко, 2006; Дунаева, 2006) субъектность рассматривается как детерминанта и условие успешного профессионального развития; как интегративное качество личности, определяющее ее психологическую устойчивость, жизнеспособность, профессиональную и личностную продуктивность; как системное качество, которое помогает противостоять жесткому социальному давлению.

В качестве базовых субъектных характеристик выделяют активность, инициативность, ответственность, целостность, рефлексивность, самостоятельность, саморегуляцию, интернальность, креативность, коммуникативность и др. Субъектные свойства личности позволяют человеку быть творцом своей жизни, активно взаимодействующим с непосредственным и широким социальным окружением. Вместе с тем, по данным Т. В. Белых, динамика субъектных свойств может происходить в направлении развития созидательной и деструктивной субъектности (Брушлинский, 2003). Проявление деструктивной субъектности связано с невозможностью выхода за рамки узколичных ценностных ориентаций, отсутствием эталонной системы нравственных значений, принятых в цивилизованном современном обществе.

Разработка проблемы «психологического обеспечения» развития субъектности личности в образовательном пространстве связана с пониманием детерминации. Основной формой детерминации субъектности становится системный детерминизм, реализующий диалектику

внешнего и внутреннего. Подчеркивается активная роль внутренних условий психического развития. Специфичность детерминации развития субъектности личности в том, что она осуществляется через сложные виды активности: мышление, совесть, свободу, творчество и т. д. Многообразные виды и уровни активности субъекта образуют целостную систему внутренних условий, через которые как через основание развития только и действуют любые внешние причины.

Развитие субъектности личности в условиях образовательного пространства – задача непростая. А. Ф. Березин отмечает, что при развитии субъектности российских студентов следует учитывать как их стремление к самопознанию, креативность и внутреннюю свободу, так и низкую степень организованности, несформированность навыков самостоятельной деятельности, невысокий уровень саморегуляции и самопланирования (Белых, 2005). Результаты психологических исследований свидетельствуют о несформированности субъектности личности (Волкова, Рябикина, Стахнева). Трудности развития субъектности в условиях учебной деятельности связаны с рядом разнородных факторов: инертностью психики, неадекватной самооценкой, преобладанием экстернальности, мотивации избегания неудач, невысоким уровнем эмоционального и социального интеллекта, ориентацией на материальную систему ценностей. По данным Л. И. Анцыферовой (Березин, 2002), неадаптивные тенденции в развитии личности образуют: плохое сенсорное развитие, своеволие, безжалостность, фанатизм, распыление своих сил в необъятном множестве занятий, самонадеянность.

Психологическая неготовность студентов быть субъектом жизнедеятельности отражает особенности современной социальной ситуации, с одной стороны, а с другой, обусловлено противоречивостью самой психологической структуры личности: например, между социальным интеллектом и типом акцентуации личности; интернальным локусом контроля и неадекватной самооценкой и т. д.

Развитие субъектности личности может проявляться по-разному:

- в изменениях мотивационной сферы человека, в которых сильнее, чем раньше, начинают находить свое отражение общечеловеческие ценности;
- в возрастании умения на уровне интеллекта планировать и осуществлять на практике именно те деяния и совершать те поступки, которые соответствуют духу названных ценностей;
- в появлении большей способности мобилизовать себя на преодоление трудностей объективного характера, мешающих проявлять самостоятельность и совершать деяния в соответствии с этими ценностями;

- в более объективном оценивании своих сильных и слабых сторон и степени своей готовности к новым, более сложным деяниям и ответственным поступкам.

В целом становление субъектности студентов в процессе обучения в вузе носит противоречивый характер. В качестве психологических ограничений, препятствующих развитию субъектности, можно выделить: недостаток информации о самом себе; непонимание стоящих перед личностью проблем; недооценку собственных возможностей интеллектуального, эмоционального и волевого потенциала; стремление к конформности, которое проявляется в сильной зависимости от мнений других.

Результаты формирующих экспериментов свидетельствуют о возможности целенаправленного изменения мотивационных установок в ходе обучающих занятий по обучению саморазвитию. Наибольший прогресс наблюдается в изменении уровня субъективного контроля, несколько меньше – системе ценностных ориентаций.

В качестве факторов, оказывающих позитивное влияние на развитие субъектности личности в образовательном пространстве, можно выделить:

- ориентацию на субъектный опыт обучаемых;
- использование рефлексивных процедур, направленных на осознание собственных потребностей и ценностных ориентаций, своих возможностей и ограничений;
- учет индивидуальных особенностей и дифференцированное психолого-педагогическое воздействие;
- диалоговый подход в процессе общения;
- проблематизацию содержания учебной и проектировочной деятельности;
- организацию совместной учебной и проектировочной работы как предпосылку общения, профессионального и личностного взаимодействия;
- применение комплексной многофункциональной системы дидактического обеспечения как средства, стимулирующего умение использовать собственные ресурсы в профессиональной деятельности.

Результаты эмпирических исследований позволяют делать вывод о том, что возраст от 18 до 25 лет является оптимальным для развития субъектности, поскольку именно в этот период легче происходит усвоение новых социальных норм, что обеспечивает адаптацию к динамическим социальным процессам. Наибольший прогресс наблюдается в изменении уровня субъективного контроля, несколько

меньше – системе ценностных ориентаций. В условиях изменяющегося общества молодежь является более адаптированной, открытой новому социальному опыту.

Исходным условием, обеспечивающим субъектную активность, является потребность в саморазвитии, положительной самооценке. Не менее важным условием является оптимум мотивации, структурные элементы которой образуют такие процессы, как целеполагание, самооценивание, произвольную саморегуляцию. Важнейшим структурным компонентом личности человека как субъекта жизни является имеющееся у него представление о себе в будущем. Человек обладает способностью создавать репрезентации будущего. Эти репрезентации являются мотивирующими, они могут побуждать нас совершать поступки сейчас, чтобы создать будущее для того, какого мы хотим.

Образовательный процесс с позиций субъектного подхода рассматривается как созидание самого субъекта деятельности. Обучение, основанное на субъектном подходе, составляет внутренняя мотивация познавательной деятельности, которая характеризуется следующими особенностями:

- основные акценты в этой деятельности необходимо делать на уже сформированные запросы и интересы обучающихся;
- главной целью этой деятельности является развитие у обучающихся внутренней потребности в знаниях, в саморазвитии и самообразовании;
- в ходе этой деятельности информация (содержание учебного материала) должна превращаться в лично значимое для обучающегося достояние.

Развитие субъектности в условиях образовательного пространства достигается за счет психологического обеспечения: разработки соответствующих учебных программ, моделей обучения, направленных на мотивационно-смысловое обеспечение учебного процесса, а также овладение методами саморазвития. Самостоятельная деятельность – одно из важнейших условий обучения саморазвитию.

В организации учебной деятельности предусматривается, во-первых, запрет на проектирование заранее заданного результата; во-вторых, самостоятельная активная деятельность личности в учебном процессе; в-третьих, развитие навыков регуляторного опыта. Операционную основу организации учебной деятельности составляют следующие подсистемы: знание – осознание – подготовка ума – перенос – интеграция.

Субъектный подход выступает ведущей стратегией гуманизации образования и требует качественно иной практики обучения. Исполни-

зование субъектного подхода в психолого-педагогической практике предполагает разработку концептуальных подходов в понимании психологических механизмов коррекции психических состояний, овладении приемами самоуправления жизненным тонусом, уровнем работоспособности и творческих возможностей, разумного обоснования жизненных целей.

Литература

- Анцыферова Л. И.* Развитие личности и проблемы геронтопсихологии. М., 2006.
- Брушлинский А. В.* Психология субъекта. М., 2003.
- Белых Т. В.* Психологические закономерности динамики субъектных свойств в структуре индивидуальности: Автореф. дис. ... докт. психол. наук. М., 2005.
- Березин А. Ф.* Развитие студентов-психологов в процессе самостоятельной учебной деятельности: Автореф. дис. ... канд. психол. наук. Ставрополь, 2002.

ХАРАКТЕРИСТИКА ЗНАЧИМЫХ ЖИЗНЕННЫХ ЗАДАЧ В ЮНОШЕСКОМ ВОЗРАСТЕ

А. Э. Цымбалюк (Ярославль)

На различных этапах жизненного пути человек решает определенные, характерные для данного периода задачи. В отечественной и зарубежной литературе, посвященной рассмотрению юношеского возраста, существует достаточное полное описание задач, противоречий, решаемых на данном возрастном этапе (Головаха, 1988; Кон, 1989; Пряжников, 1996; Шаповаленко, 2005 и др.). Можно отметить, что эти задачи недостаточно четко конкретизированы для проведения частного психологического исследования. Характеристика значимых жизненных задач в юношеском возрасте является одним из этапов исследования нами проблемы ментальной репрезентации ситуаций жизненного пути.

Таким образом, для решения поставленной нами задачи исследования была использована методика «Психологическая автобиография», разработанная Л. Ф. Бурлачуком, Е. Ю. Коржовой. Это экспрессивная проективная методика исследования переживаний, связанных с наиболее значимыми сферами жизни. Методика позволяет выявить особенности восприятия значимых жизненных ситуаций, а именно наиболее важных событий в жизни человека. При этом события можно понимать как задачи, решаемые человеком в процессе жизни (Жереб-

цов, 2001). Для уточнения результатов исследования использовались методика исследования ценностных ориентаций М. Рокича, тест смысловых ориентаций Д. А. Леонтьева, методика определения уровня рефлексивности В. А. Карпова, методика УСК Дж. Роттера.

В исследовании принимало участие 125 девушек в возрасте 17–23 лет.

Нами были выявлены значимые желательные и нежелательные события жизненного пути для девушек 17–23 лет.

На основе анализа результатов (исходя из частоты упоминания и степени влияния) можно определить как наиболее значимые для данного жизненного периода следующие события: связанные с учебной деятельностью (сдача экзамена, поступление в институт) (97,6%), создание семьи (57,8%), воспитание ребенка (50,4%), устройство на работу (72%), события, связанные с проведением свободного времени (76,8%).

При этом существуют статистически достоверные отличия при указании значимых событий от курса к курсу: события, связанных с учебной деятельностью ($p < 0,000$), и события, связанные с выходом замуж и созданием семьи ($p < 0,05$).

Существуют статистически достоверные отличия в указании событий учебной деятельности на 1 и 2 курсах ($p < 0,001$). Существуют статистически достоверные отличия в указании событий рождения ребенка на 2 и 3 курсах ($p < 0,05$). Существуют статистически достоверные отличия в указании событий учебной деятельности на 1 и 5 курсах ($p < 0,01$). Различия на уровне статистической тенденции обнаружены между 2 и 3 курсами в указании событий, связанных с изменением межличностных отношений ($p < 0,1$); между 3 и 5 курсами в указании событий, связанных с наличием стабильных межличностных отношений, событий, связанных с материальным положением, созданием семьи ($p < 0,1$); между 1 и 5 курсами в указании события создания семьи ($p < 0,1$).

Таким образом, в целом, события, связанные с учебной деятельностью, являются значимыми для юношеского возраста, но существует динамика значимости: она снижается от первого к пятому курсу, при этом резкий спад на втором курсе. Полученные результаты можно объяснить повышением значимости других сфер жизнедеятельности (например, семейной). Это подтверждается тем, что существует динамика ценности «любовь» и «счастливая семейная жизнь» ($p < 0,05$) от 1 к 5 курсу: с повышением значимости ценности «любовь» от 1 ко 2 курсу ($p < 0,05$) и повышением значимости ценностей «счастливая семейная жизнь» от 2 к 3 курсу ($p < 0,01$) и «уверенность в себе» ($p < 0,05$). При этом отмечаются значимые отличия в показателях

интернальности в семейных отношениях (ответственность за события, происходящие в семейной жизни) от 2 к 3 курсу ($p < 0,05$) и изменения в уровне рефлексии от 1 к 5 курсу ($p < 0,05$).

Таким образом, мы определили значимые задачи жизненного пути для девушек 17–23 лет: сдача экзамена, поступление в институт, создание семьи, рождение, воспитание ребенка, устройство на работу. При этом существует динамика значимости данных задач в зависимости от курса: снижение значимости задач, связанных с учебной деятельностью, и повышение значимости задач, связанных со сферой семейных отношений. Можно предположить, что такие результаты связаны с реализацией учебно-профессиональной деятельности на данном этапе жизненного пути, а также социальных задач, характерных для юношеского возраста (поиск спутника жизни и установление близких дружеских связей) (Абульханова-Славская, 1980; Эриксон, 1996 и др.).

На следующем этапе нашего исследования мы выявляли компоненты ментальной репрезентации ситуаций, определяющих решение обозначенных выше конкретных задач юношеского возраста.

МАНИПУЛИРОВАНИЕ В УСЛОВИЯХ ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

Э.А. Щеглова (Томск)

В последнее время большое внимание уделяется повышению качества образования, созданию условий для получения элитного образования, способствующего развитию и становлению самореализующейся личности.

Творческий потенциал человека становится основным жизнеобеспечивающим ресурсом. На расширенном заседании Госсовета РФ (от 8 февраля 2008 г.) было отмечено, что «развитие человека – это и основная цель, и необходимое условие прогресса современного общества».

Необходимым условием для раскрытия и развития творческого потенциала подрастающего поколения является наличие развивающей образовательной среды. И эффективность организации такой среды зависит от профессионализма педагогического коллектива, от личности каждого педагога, от его способности быть субъектом своего профессионального и личностного развития.

Профессионализм педагога – это интегральная характеристика личности педагога, предполагающая владение им видами профессио-

нальной деятельности и наличие у педагога профессионально важных психологических качеств, обеспечивающих эффективное решение профессиональных педагогических задач по обучению и воспитанию (Деркач, 2004, с. 443).

В формировании познавательного интереса к предмету немаловажную роль играет личность учителя, его поведение, отношение к учащимся. Действительно, моральные, нравственные аспекты общения учителя с обучающимися имеют колоссальное значение не только в воспитательной работе, но и в освоении учебных предметов. Поэтому учитель-профессионал должен не только знать основы современной этики, но и уметь следовать этим основам.

Поскольку профессиональная деятельность представляет собой пространство для самореализации, а профессия педагога является одной из ярких в системе «человек–человек», то, очевидно, что одним из средств самоутверждения личности педагога, способом ее самореализации может выступать психологическое манипулирование. «Манипуляция – это такое психологическое воздействие на другого человека, которое не всегда им осознается и заставляет его действовать в соответствии с целями манипулятора. При удачном манипулировании субъект, скрывая свои подлинные намерения, с помощью ложных отвлекающих маневров добивается того, чтобы партнер, сам того не осознавая, изменил свои первоначальные цели» (Знаков, 2005, с. 253). Содержание и особенности педагогической деятельности свидетельствуют о том, что приемы манипулирования являются неотъемлемой частью педагогического процесса. Однако движение к вершинам профессионализма, достижение акме в профессионально-педагогической деятельности сопровождается выраженной гуманистической направленностью, что, безусловно, противоречит манипулятивному стилю взаимодействия. Кроме того, многие авторы отмечают, что манипулирование другими людьми, опирающееся на неправду, ложь и обман, хотя и приносит сиюминутные выгоды для манипулятора, в длительной временной перспективе, как правило, оборачивается многочисленными личностными и социальными проблемами (Бердяев, 1990; Знаков, 2005; Рюмшина, 2005).

В последнее время проблема психологического манипулирования привлекает внимание как зарубежных, так и отечественных психологов. Следует отметить, что в проводимых исследованиях манипуляция рассматривается в качестве преобладающей стратегии поведения, где основной акцент делается на деструктивных проявлениях манипулирования. При этом практически отсутствуют работы, рассматривающие положительное влияние манипуляции, в частности, когда манипулирование выступает не стратегией, а тактикой, спо-

собом воздействия и применяется лишь в определенных ситуациях межличностного взаимодействия, когда другие способы неприемлемы или оказываются недейственными по тем или иным причинам.

Анализ психолого-педагогической литературы и практика показывают, что манипулятивные приемы, распространенные в педагогической практике, имеют амбивалентный характер. Специфика педагогической деятельности состоит в том, что интересы педагога и учащихся не всегда совпадают. В результате возникают барьеры общения учителя с учениками, и это провоцирует использование манипулятивных приемов.

Цель манипулятивных приемов (в общем виде) – добиться выполнения педагогических требований, но мотивы их применения могут существенно отличаться. Можно выделить две группы мотивов, которыми руководствуются педагоги. К первой группе относятся: желание укрепить свой престиж, подчеркнуть свою значимость, используя слабые стороны детской природы (страх, приспособленчество, стремление к избеганию неудач, соперничество и прочее). Ко второй группе – желание убедить школьников в справедливости педагогических требований, активизировать их учебную или общественную деятельность, используя положительные черты личности (чувство взрослости, сочувствие и помощь людям, интерес к новым впечатлениям и прочее).

Примером манипуляций, обусловленных мотивами первого типа, могут быть педагогические действия, связанные с барьерами общения. В. А. Кан-Калик называет более 70 ситуаций барьеров общения. Основные из них:

- проблема первого знакомства с классом;
- налаживание контакта с трудными учащимися;
- педагогическая интуиция и чутье, способность принимать решение в ситуации дефицита времени и информации;
- работа в ситуации эмоциональной напряженности;
- наличие способности преодолевать внутреннее раздражение, негативные установки по отношению к отдельным учащимся и т. д. (Кан-Калик, 1987, с. 49–52).

Манипулятивные приемы, обусловленные мотивами первого типа, часто связаны с двойными стандартами оценки знаний и поведения учащихся, с завышенными требованиями, угрозами, принижением заслуг учащихся и т. д. При этом учитель использует ученика как средство для достижения собственных целей.

Примеры манипуляций, обусловленных мотивами второго типа, также достаточно распространены в педагогике. Их называют косвен-

ным педагогическим действием, в них выражено профессиональное мастерство педагога. Я. С. Турбовской подчеркивал педагогическую ценность и специфику подобных манипулятивных приемов: «Воспитательная цель здесь скрыта, не обнажена. Ребенок встречается здесь как бы с требованиями жизни, а не с волей другого человека. Это очень существенно: ведь те, кого мы хотим наставить на путь истинный, бывают часто с нами не согласны и не желают, чтобы их воспитывали» (Турбовской, 1980, с. 17). «Только опытный воспитатель прибегает к этому методу не от беспомощности, а от понимания огромных возможностей косвенного влияния» (Турбовской, 1980, с. 23).

Метод косвенного действия Я. С. Турбовской считает применимым в двух случаях: когда педагог заранее стремится дать развитию детей определенное направление и «когда уже что-то произошло и мы хотим изменить или вовсе повернуть в иную сторону ход событий» (там же, с. 25). Примером первого порядка можно считать преднамеренные ошибки учителя, рассчитанные на активизацию учения. Примером второго – ситуации быстрого реагирования на поступки детей. «Значимость метода косвенного действия... заключается в том, что он не приводит к возникновению каких-либо конфликтов, не осложняет взаимоотношений» (там же, с. 30). Напротив, он снижает конфликты, восстанавливает добрые отношения.

Любой педагог в своей профессиональной деятельности время от времени использует те или иные манипулятивные приемы. Каждый человек в большей или меньшей степени склонен к манипулированию в межличностных отношениях. Мы полагаем, что степень выраженности склонности к манипулированию у педагогов зависит от развития их профессионализма: с приобретением педагогического опыта изменяется характер применяемых в профессиональной деятельности манипулятивных приемов.

Нами было проведено исследование склонности к манипулированию и манипулятивных приемов, применяемых педагогами в своей профессиональной деятельности. В исследовании участвовали 290 учителей школ г. Томска и г. Бишкека (КР) в возрасте от 20 до 70 лет. Для изучения склонности к манипулированию (уровня макиавеллизма личности) применялась «Методика исследования макиавеллизма личности» (далее МАК-шкала), адаптированная В. В. Знаковым (Знаков, 2001). При применении данной методики были получены следующие суммарные показатели: $M = 73,20$, $\sigma = 13,244$; $M_e = 74$; $\min = 39$; $\max = 106$. Эти данные попадают в диапазон средних значений показателя макиавеллизма, полученные в ранее проводимых исследованиях среди разных групп людей (Знаков, 2005; Макаренко, Гладких, Богомаз, 2005). Соответственно, можно утверждать, что пе-

дагоги не более, чем представители других профессий, подвержены манипулятивным деформациям.

При проведении факторного анализа среди пунктов Мак-шкалы были выделены четыре фактора. В первый фактор (18,97%) – «ориентация на гуманистическую природу человека» – вошли высказывания, отражающие морально-нравственную позицию и доброжелательное отношение к людям. Во второй фактор (10,59%) – «манипулятивная коммуникативная установка» – вошли высказывания, характеризующие направленность субъекта на манипулятивный стиль общения, при котором приветствуется ложь, обман, запугивание, лесть. Они отражают установку субъекта на использование других людей в качестве средства для достижения собственных целей. В третий фактор (8,35%) – «размытость морально-нравственных норм» – вошли высказывания, отражающие негативное отношение к людям, а также свидетельствующие о несоответствии жизненных принципов субъекта общечеловеческим нормам и этическим принципам. В четвертый фактор (6,85%) – «ориентация на социальный статус» – вошли высказывания, которые характеризуют ориентацию на людей, занимающих высокое социальное положение, преклонение перед ними, а также отражают приспособленческую позицию, основанную на лести авторитетным лицам.

При проведении корреляционного анализа были выявлены значимые корреляционные связи Мак-показателя с 1, 2 и 3 факторами 1 ($p \leq 0,001$), что с высокой степенью достоверности позволяет считать составляющими признаками склонности к манипулированию негативное представление о природе человека, размытость морально-нравственных норм и манипулятивную коммуникативную установку.

В результате корреляционного анализа не было выявлено значимых связей Мак-показателя, а также составляющих его признаков, с возрастом педагогов. Проведенный регрессионный анализ позволил установить кубические зависимости изменения манипулятивной коммуникативной установки ($p = 0,037$) и размытости морально-нравственных норм ($p = 0,012$) от возраста педагогов. Согласно полученным регрессионным моделям, наибольшая степень выраженности манипулятивной коммуникативной установки и размытости морально-нравственных норм характерна для педагогов в начале их профессиональной деятельности, затем примерно до 33 лет наблюдается уменьшение данных показателей. Далее отмечается незначительное их повышение (в пределах 3 баллов) и примерно с 52 лет происходит постоянное существенное снижение как манипулятивной коммуникативной установки, так и размытости морально-нравственных норм. Полученные регрессионные модели свидетельствуют о динамичес-

ком характере склонности к манипулированию, изменение степени выраженности которой зависит от возраста и педагогического стажа.

Зависимость показателя макиавеллизма от возраста изучалась как российскими, так и зарубежными учеными. Многие авторы отмечают, что у взрослых людей возраст обратно коррелирует с уровнем макиавеллизма. Результаты данного исследования представляют несколько иную картину. На наш взгляд, интересен тот факт, что у педагогов после некоторого снижения признаков макиавеллизма, начиная примерно с 33 и до 52 лет, вновь наблюдается их рост. Мы полагаем, что это может объясняться освоением приемов косвенного педагогического действия, которые тоже попадают в категорию манипуляций. Поэтому дальнейшее исследование было направлено на дифференциацию манипулятивных приемов с помощью разработанной анкеты. Анкета позволила среди распространенных в педагогической практике приемов воздействия на учащихся выделить два вида манипулятивных приемов, условно названных нами «эгоистические манипулятивные приемы» и «педагогические манипулятивные приемы».

Эгоистические манипулятивные приемы проявляются в попытке использования учащихся в своих корыстных целях, играя на их слабостях и вынуждая принять позицию, выгодную учителю. Такое манипулирование проявляется в изобретении эффективных видов давления и угроз. Особенности профессии предоставляют учителю определенную власть в оценке знаний и поведения учащихся и возможность использовать нажим, угрозы, двойные стандарты оценки. Такие манипуляции способствуют активизации негативных качеств учащихся, снижению самооценки и препятствуют их личностному росту.

Педагогические манипулятивные приемы представляют собой приемы косвенного педагогического воздействия и направлены во благо учащихся. Они проявляются как намеренно создаваемая ситуация или проблема, в ходе решения которой ученик принимает позицию учителя как свою собственную. В создании таких ситуаций выражается мастерство стимулирования учащихся с опорой на их сильные личностные качества. Педагогические манипулятивные приемы способствуют построению конструктивного взаимодействия педагога и учащихся, стимулируют творческое личностное развитие учащихся.

Результаты анкетирования показали, что педагоги в своей профессиональной деятельности чаще используют педагогические манипулятивные приемы, чем эгоистические (66% и 34%, соответственно).

При проведении корреляционного анализа не было выявлено значимых корреляционных связей между Мак-показателем и ко-

личеством используемых учителями эгоистических и педагогических манипулятивных приемов. Однако была обнаружена значимая корреляционная связь количества используемых педагогических манипулятивных приемов с фактором 2 – «манипулятивная коммуникативная установка» – ($r = -0,260$; $p = 0,038$). Полученная зависимость показывает, что чем меньше у учителей выражена манипулятивная коммуникативная установка, тем больше педагогических манипулятивных приемов они используют в своей профессиональной деятельности.

При проведении дисперсионного анализа были получены достоверные различия ($p < 0,05$) в использовании педагогических манипулятивных приемов в трех возрастных группах педагогов (деление на группы осуществлялось в соответствии с полученными регрессионными моделями: 1 группа – 20–32 лет; 2 группа – 33–51 лет; 3 группа – 52–70 лет). Полученные данные показывают, что с возрастом увеличивается число используемых педагогических манипулятивных приемов воздействия на учащихся. Также было установлено, что педагоги третьей возрастной группы (52–70 лет) в своей профессиональной деятельности используют больше эгоистических манипулятивных приемов, чем педагоги второй возрастной группы (33–51 лет). Рост количества используемых педагогических манипулятивных приемов с возрастом можно объяснить приобретением методического опыта и ростом педагогического мастерства. А большее количество используемых эгоистических манипулятивных приемов педагогами старшего возраста, на наш взгляд, можно объяснить тем, что, отмечая в анкете используемые приемы, педагоги преимущественно ориентировались не на настоящий момент, а на весь свой педагогический опыт. И соответственно, чем дольше они проработали в школе, тем большим количеством приемов они овладели.

Анализ ответов респондентов показал, что проявлением педагогического мастерства, по их мнению, являются следующие приемы: преднамеренная ошибка учителя; доверие «трудному» ученику ответственности за важное дело в целях поднять его самоуважение и престиж; просьба к ученикам дополнять рассказ учителя материалом из разных источников; поощрительная оценка как стимул к учебным успехам; профориентация в целях повышения интереса к своему предмету.

Все перечисленные приемы относятся к категории педагогических манипулятивных приемов, что является показателем приемлемости и эффективности их использования в учебно-воспитательном процессе и негативного отношения учителей к использованию приемов воздействия на учащихся, относящихся к эгоистическим манипуляциям.

Таким образом, результаты проведенного исследования подтвердили наше предположение о том, что склонность к манипулированию является динамическим образованием, степень выраженности которого зависит от возраста педагогов и их профессионального опыта. Полученные в результате исследования данные позволили выделить манипулятивные приемы двух типов: первые – педагогические манипулятивные приемы, используемые в целях повышения эффективности учебно-воспитательного процесса путем усиления личностной активности учащихся; вторые – эгоистические манипулятивные приемы, основанные на повышении собственного престижа за счет учащихся. В связи с этим важным показателем профессионализма педагога, его личностной зрелости становятся ценностные основания выбора типов манипулятивных приемов, применяемых в педагогической деятельности.

Литература

- Бердяев Н. А.* Философская истина и интеллигентская правда // Вехи: Сб. статей о русской интеллигенции. М.: Новости, 1990. С. 5–26
- Акмеология* / Под ред. А. А. Деркача. М.: РАГС, 2004.
- Знаков В. В.* Методика исследования макиавеллизма личности. М.: Смысл, 2001.
- Знаков В. В.* Психология понимания проблемы и перспективы. М., 2005.
- Кан-Калик В. А.* Книга для учителя. М.: Просвещение, 1987.
- Костенчук И.* Сценки из школьной жизни, или что такое манипуляция // Директор школы. М., 2005. С. 45–53.
- Макаренко О. В., Гладких А. Г., Богомаз С. А.* Особенности эмоциональной сферы людей, склонных к манипулированию // Актуальные проблемы современной социальной психологии. Якутск, 2005. С. 54–61.
- Рюмишина Л. И.* Формы общения: ценностно-смысловой анализ: Автореф. дис. ... докт. психол. наук. Ростов-на-Дону, 2005.
- Турбовской Я. С.* Средства и методы педагогического действия. М.: Знание, 1980.