

Национальный исследовательский  
Саратовский государственный университет им. Н. Г. Чернышевского  
Факультет психологии  
Саратовское региональное отделение  
Российского психологического общества

# ОПЫТ И ПЕРСПЕКТИВЫ РАЗВИТИЯ УНИВЕРСИТЕТСКОЙ ПСИХОЛОГИИ В САРАТОВЕ

Материалы Юбилейной научно-практической конференции

9–10 декабря 2011 года

Саратов  
Издательский дом «Дельта»  
2011

УДК [159.9+316.6+378.4(470.44-25).096](082)  
ББК 88я43  
О62

***Редакционная коллегия:***

д-р психол. наук *Л. Н. Аксеновская*, канд. педагог. наук *О. М. Гуменская* (отв. редактор),  
канд. психол. наук *А. Ю. Смирнова*, *О. В. Бакаева*, *Е. А. Лазунина* (отв. секретарь)

**Опыт и перспективы развития университетской психологической науки в Саратове** : материалы Юбилейной научно-практической конференции, посвященной 40-летию кафедры психологии (9–10 декабря 2011 г.) – Саратов : Издательский дом «Дельта», 2011. – 208 с.

ISBN 978-5-9758-1354-1

В сборнике представлены доклады участников научно-практической конференции, посвященные истории кафедры и широкому кругу проблем современной психологии: общей, социальной, организационной, юридической, консультативной и др.

Авторы сборника – выпускники отделения психологии СГУ имени Н.Г. Чернышевского, преподаватели и практические психологи Саратова, других городов Российской Федерации и дальнего зарубежья.

Для исследователей, преподавателей, студентов, аспирантов, психологов-практиков и всех, интересующихся актуальными проблемами психологии.

*Авторская позиция и стилистические особенности публикаций  
полностью сохранены*

УДК [159.9+316.6+378.4(470.44-25).096](082)  
ББК 88я43

**ISBN 978-5-9758-1354-1**

© Факультет психологии Национального  
исследовательского Саратовского  
государственного университета, 2011  
© Саратовское региональное отделение  
Российского психологического общества, 2011

## ДОРОГИЕ ДРУЗЬЯ!

Мы живем в особенную эпоху, которая позволяет каждому из нас остро почувствовать свою сопричастность истории. Истории, которая творится у нас на глазах и с нашим непосредственным участием. Вот и в эти дни, когда мы отмечаем 40-летие со дня создания кафедры общей и социальной психологии (до 2010 года она называлась «кафедра психологии»), мы оглядываемся на путь, пройденный нашей кафедрой за четыре десятилетия и понимаем, как много сделано за это время, как много прожито и пережито. Мы вспоминаем людей, благодаря вдохновенному труду и упорству которых, наша кафедра появилась на свет и занимает лидирующие позиции в психологической науке и образовании региона уже 40 лет.

У нашей кафедры непростая история. Она связана со становлением и развитием психологической науки в Саратове и в Саратовском университете с самого начала XX века. В университете психологию читал Семен Людвигович Франк и Август Адольфович Крогиус. Психологи длительное время работали в составе самых разных факультетов – как гуманитарных (филологический, философский, гуманитарных и социальных наук), так и естественнонаучного (биологический факультет). Междисциплинарный контекст формирования Саратовской психологической школы безусловно стал важным фактором формирования нашего научного своеобразия и способствовал развитию особого духа научного творчества. Свой вклад в научное и педагогическое становление кафедры психологии внесли тесные контакты саратовских психологов с ведущими психологическими школами нашей страны – московской и ленинградской (петербургской). Многие наши коллеги защитили свои кандидатские и докторские диссертации в МГУ и ЛГУ (СПбГУ).

Сказанное относится в первую очередь к создателю кафедры психологии профессору, доктору психологических наук Л.П. Доблаеву, а также руководившим ею в разные годы профессору, доктору психологических наук Н.В. Крогиусу и доктору психологических наук, профессору

Р.Х. Тугушеву. Сегодня мы с благодарностью вспоминаем их и всех наших замечательных преподавателей, преданно служивших и продолжающих служить психологической науке. Наши выпускники достойно продолжают лучшие традиции кафедры, работая в разных городах страны, в различных областях психологической науки и практики.

Сегодня кафедра стремительно развивается, укрепляя профессиональные контакты с ведущими университетами и академическими институтами России и других стран, модернизируя учебную и научно-исследовательскую базу, реализуя программы подготовки бакалавров и магистров психологии, аспирантов.

Уверена, что коллектив кафедры общей и социальной психологии успешно впишется в новые реалии мира науки и образования и внесет достойный вклад в развитие психологической науки и практики.

От всей души поздравляю с нашим праздником и желаю всем нашим коллегам, студентам, выпускникам счастья творчества и просто счастья!

*Л. Н. Аксеновская,*  
доктор психологических наук, профессор,  
зав. кафедрой общей и социальной психологии,  
декан факультета психологии

## ИСТОРИЯ ОГРАНИЧЕННОГО ПОЛЯ ВИДЕНИЯ

***С.И. Августевич,***

*кандидат психологических наук,*

*доцент кафедры журналистики и медиаобразования*

*Московский государственный гуманитарный университет*

*имени М.А. Шолохова*

*savgust@mail.ru*

Так сложилось, что в конце 1960 годов я по роду своей работы занимался деятельностью, связанной с чтением большого объема чертежей авиаприборов и агрегатов. Рядом со мной трудились молодые инженеры, получившие непрофильную подготовку. Случалось, и довольно часто, что, читая чертежи, они упустили какие-то технические или технологические особенности деталей, узлов или агрегатов. Однажды я задал себе вопрос, почему они не замечают то, что они должны были увидеть в чертеже, пропускают какие-то специфические знаки, обозначения, не видят конструкторские ошибки. С техническими и социальными причинами их ошибок было более-менее ясно. Непонятна была психологическая природа самого процесса чтения. Казалось, что здесь можно было бы найти резерв повышения эффективности деятельности инженера.

Именно в это время я встретил книгу Б.Ф. Ломова «Человек и техника» и необычайно увлекся ею. Борис Федорович смог удивительно просто и доступно для неискушенного читателя, каким я тогда был, рассказать об основах инженерной психологии и показать, как простейшими экспериментами можно проверить многие конструкторские решения, например, в приборостроении. Мне все это было очень близко и понятно. Я позже даже написал несколько статей, связанных с конструированием удобных для восприятия панелей приборов. По-иному я взглянул и на проблему, связанную с чтением чертежей. Помимо поиска путей повы-

шения эффективности труда, мне захотелось понять, а как, собственно, происходит процесс чтения чертежей? Какова психологическая природа этого процесса? Как при рассматривании различных геометрических фигур и линий рождается образ детали, прибора или агрегата? Мне тогда показалось, я смог бы решить эту задачу. У меня забрезжила идея, и я решил обсудить ее с автором книги.

Получить командировку было несложно, особенно в Москву. Но Б.Ф. Ломов тогда был еще в Ленинграде, и я решил, не откладывая, обратиться к его коллегам-психологам, смело пошел на факультет психологии МГУ и в НИИ психологии.

Оказалось, мир вузовских психологов, а тем более психологов НИИ организован иначе, чем инженерный мир. Было трудно найти человека, который согласился бы выслушать вопрос, но еще труднее найти того, кто хотел бы понять его. Каждый знал свою отрасль, свою научную проблему, свой «флюс конкретного зуба». К тому же я не мог грамотно сформулировать, что, собственно, мне надо. Ведь все мое психологическое образование тогда сводилось к чтению популярной литературы.

Тем не менее, снова и снова возвращаясь на факультет, от встречи к встрече, от кафедры к кафедре, от лаборатории к лаборатории я, набираясь опыта, все увереннее и понятнее объяснял свою задачу. И когда однажды пришел к И.С. Якиманской в НИИ психологии, она меня поняла. И нашла время обстоятельно поговорить со мной.

Это сегодня за небольшие деньги ленивые студенты могут скачать в Яндекске популярный реферат «И.С. Якиманская – автор системы личностно-ориентированного обучения. Жизненный и творческий путь И.С. Якиманской». А тогда Ирина Сергеевна то ли собиралась защищать, то ли только что защитила докторскую, поэтому жаловалась на переутомление. Но, так как идея ориентированного обучения была ей лично близка, она выслушала меня, поняла, что я хочу, дифференцировала мою задачу, разделив ее на отдельные психологические проблемы, назвала специалистов, занимающихся каждой из них, посоветовала, как их найти. Ирина Сергеевна взяла мои статьи, описывающие проблему понимания графической информации, не поленилась их прочесть, а позже процитировать в своих работах.

По ее совету я вначале встретился с Александром Давыдовичем Ботвинниковым, автором популярных до сегодняшнего дня учебников по черчению, и убедился, что есть наука обучения черчению, но нет науки чтения чертежей, по крайней мере, приборо- и машиностроительных. Отделил, так сказать, психологию от дидактики.

Еще более продуктивной была встреча на факультете психологии МГУ с профессором О.К. Тихомировым. Он проявил радушие и готовность помочь мне, но посчитал чтение чертежа проблемой дешифровки изображения и организации внимания. При этом он удивился, когда узнал, что я из Саратова.

– У вас же там, в Саратове есть крупнейший специалист по проблемам внимания, профессор Иван Владимирович Страхов. Кажется, и его сын, Владимир Иванович, также занимается вниманием. Как же вы не знаете своих психологов?

Вот тебе на! Мне с моим инженерным менталитетом даже мысль не пришла, что в родном Саратове, буквально рядом, живут известные в стране ученые. А я разъезжаю по другим городам в поисках специалистов – стыд!

Но то, что Олег Константинович задачу формирования образа заменил задачей дешифровки, мне не понравилось. Впрочем, может быть, просто я невнятно рассказал о проблеме. К этому времени я уже прочел книгу В.П. Зинченко «Восприятие и действие», только никак не мог с ним встретиться. Он считал, что в регистрируемых исследователями процессах восприятия обнаруживаются опознавательные действия. С помощью этих действий выделяются характерные элементы объекта, по наличию которых он опознается. У взрослых опознание происходит чрезвычайно быстро, почти мгновенно. А у детей – оно развернуто во времени. Сегодня все это почти банальность, но в 1960-е годы было почти открытие. О.К. Тихомирнов этот этап формирования образа называл дешифровкой.

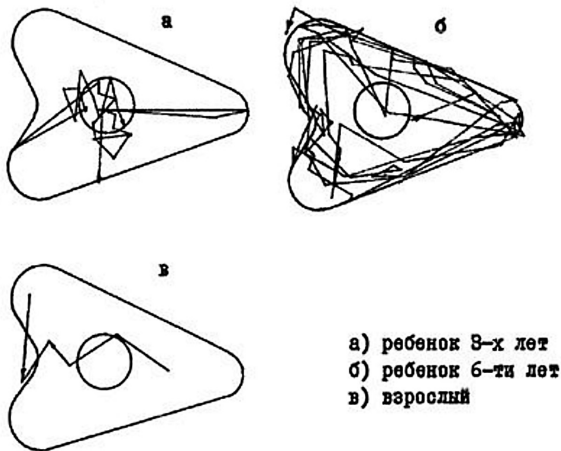


Рис. 1 Опознавательные действия разных испытуемых. Запись движения руки (по В.П. Зинченко).

Вернувшись в Саратов, я поспешил в Педагогический институт на кафедру психологии. Ожидая Ивана Владимировича, с интересом листал сборники трудов кафедры, надеясь найти там ответы на свои вопросы. Я дал себе слово, что все это я прочту и изучу в самое ближайшее время.

Иван Владимирович оказался действительно «могучим утесом». Начав читать его работы, я понял, что оценить их в полной мере можно лишь имея определенную психологическую и интеллектуальную подготовку. Но тогда, при первом знакомстве, меня поразило, как исключительно доброжелательно он обсуждал со мной, мало понимающим, где, с кем и что я говорю, проблемы изучения внимания.

Знакомство, а затем и дружба с Владимиром Ивановичем Страховым была для меня фантастическим подарком судьбы. Оглядываясь назад, я вижу, что многие свои жизненные установки я сформировал под его влиянием, а уж методологическому мышлению, научной этике и педагогической ответственности я точно учился у него. Удивительно, мы немного говорили специально и именно о психологии. Но о чем бы мы ни говорили, даже о беге или велосипеде, где я только делал первые шаги, а он уже был мастером. Все наши разговоры были проникнуты психологизмом. Каждую минуту я чувствовал, что говорю с ученым, то есть с человеком, чье видение окружающего мира есть постоянное наблюдение, фиксация, анализ и сравнение.

Эти два человека (Страховы И.В. и В.И.) действительно оставили значительный след в Саратовской психологической школе. Да, они были требовательны, бескомпромиссны, подчас неудобны, но они задавали тон. И их ученики, так или иначе, хотели или должны были соответствовать ему.

А тогда Владимир Иванович познакомил меня со своими методиками изучения внимания в разных видах деятельности. Я был на его лекциях, видел, как он ставил свои эксперименты (внимание в рисовании), принимал участие в организуемых им конференциях, читал его работы. Но я искал инструментальные формы регистрации познавательной активности, мне они казались более надежными, нежели наблюдение. Сейчас я бы не был так категоричен.

Именно в это время (1971) я сконструировал несложную схему, позволяющую регистрировать перемещение зоны рассматривания чертежа, где, вероятно, происходил процесс опознания (дешифровки) изображения, иными словами – чтения чертежа, и в очередной раз отправился обсуждать эту проблему в Москву.

Там я сначала встретил новую книжку В.П. Зинченко и Н.Ю. Вергилова «Формирование зрительного образа», а потом познакомился с Владимиром Петровичем лично.

В.П. Зинченко, как и В.И. Страхов, вырос в семье психолога. Еще в кандидатской он исследовал ориентировочные движения руки и глаза, их роль в формировании произвольных движений. В докторской он продолжил и развил это направление на принципиально других объектах. Ко времени нашего знакомства он был уже профессором, заведующим кафедрой психологии труда и инженерной психологии в МГУ, параллельно сотрудничая с отделом эргономики ВНИИ Технической эстетики. В





Рис. 2 Исследование визуальной деятельности на визиокинографе.

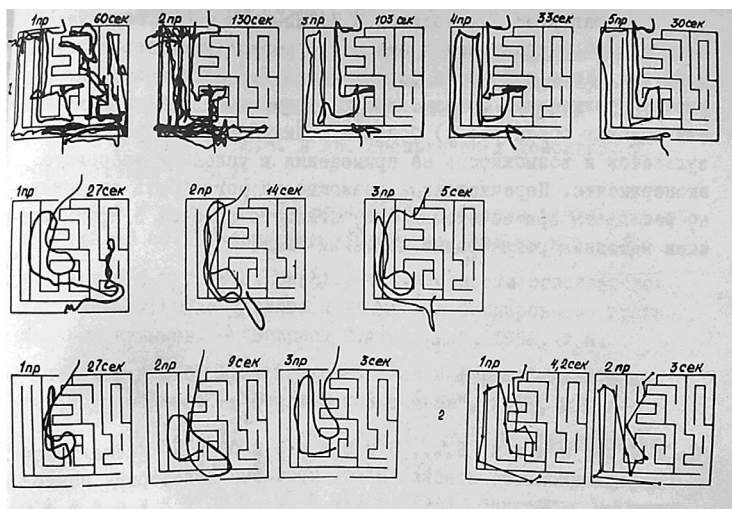


Рис. 3 Запись движений ограниченного поля зрения на визиокинографе при решении визуальной задачи (верхний ряд – малое поле, нижний – большое). Внизу справа – два маршрута движения зора (по В.П. Зинченко)

книге в соавторстве с Н.Ю. Вергилесом он описывал уникальную методику, позволяющую с помощью миниатюрной присоски, укрепленной на глазном яблоке, регистрировать направление взора при рассматривании объекта. Я же в своей методике предлагал закрыть графический объект непрозрачным экраном, в центре которого была прозрачная зона, через которую можно было рассматривать объект. Маршрут и скорость рассматривания легко регистрировались в плоскости объекта. Позднее я назвал это устройство визокинографом.

Еще в метро читая их книгу, я понял, что методики наши были родственны. И действительно, Владимир Петрович, мельком взглянув в мои бумаги и рисунки, сказал:

– Готовьте статью. Она пойдет в очередной сборник «Труды ВНИИТЭ».

Через месяц, отдавая рукопись, я поинтересовался, можно ли поступить к нему в аспирантуру.

– В очную – нет, все расписано на несколько лет, да вам это и не нужно, поступайте в заочную, пишите и защищайтесь, как соискатель.

Легко сказать, я ведь не имел психологической подготовки. Обычно первая публикация завершает этап учебы. У меня же первая психологическая статья фактически открывала учебу. И пока я не проработал необходимую литературу, я не мог себе позволить говорить о диссертации. Но теперь, когда такой авторитет признал, что мои поиски чего-то стоят, я с головой ушел в самообразование, составил обширный план чтения и при очередных встречах с В.П. Зинченко старался обсудить прочитанное. Кроме того, я активно занимался экспериментами в части зрительного восприятия, регулярно принимал участие в отечественных и зарубежных конференциях по инженерной психологии, докладывая свои результаты.

К этому времени на биофаке СГУ уже функционировало отделение психологии. В 1975 году я пришел к заведующему кафедрой психологии профессору Л.П. Добраеву проситься на работу. Что я мог ему представить, какие документы? Несколько статей и тезисов? Инженерный диплом?

– Нет, – сказал Лев Петрович, – взять на кафедру мы вас не можем.

И, видя мое огорчение, улыбаясь, объяснил:

– Далеко живете. Но, как почасовика, – примем. Чем вы занимаетесь? Зрительным восприятием? Вот и будете рассказывать о зрительном восприятии.

А Евгений Ильич Гарбер как старший товарищ посоветовал:

– Ты не углубляйся в теорию, ее прочтут и без тебя. Ты расскажи об организации эксперимента, познакомь с методикой, научи ребят практической психологии, этого им не хватает.

Я прислушался к толковому совету. Четырнадцать лет, до 1989 года я каждый год читал этот небольшой экспериментальный курс «Зрительное восприятие», рассказывая о методике, приучая не бояться экспериментировать, добывать и обрабатывать полученные результаты, делать выводы.

Курс обычно читался раз в неделю в пятом семестре и строился таким образом: я кратко знакомил группу с проблемами зрительного восприятия, делая акцент на роли деятельности и действий в опознании объекта, формировании его образа или поиска решения задачи, затем рассказывал и показывал, как можно, говоря образно, «на коленке» создать «прибор» для наблюдения, а в некоторых случаях – даже для регистрации перцептивных действий. После этого я предлагал объединиться в небольшие, по 3–5 человек, группы, распределить между собой обязанности и приступать к экспериментам, набирая испытуемых из числа студентов других факультетов, соседей по общежитию, родных и близких. На каждую неделю группы получали новую тему эксперимента. Они должны были спланировать эксперимент, сформулировать гипотезу, свести в таблицы полученные данные, описать результат и сравнить его с гипотезой. Работы было много, для этого и нужна была группа. Кроме того, группа позволяла включить в работу ленивых и немотивированных студентов, хотя бы в качестве балласта, но и они должны были присутствовать на сдаче (защите) работы. Все материалы группа сохраняла и приносила в конце семестра на зачет, бегло их описывая. Все группы получали единую тему эксперимента, например, определение размеров поля видения при чтении различных текстов, но объекты, испытуемые и ход эксперимента у каждой группы были свои, поэтому сопоставление результатов было интересно всем, так как оно позволяло обнаружить закономерность, несмотря на малое количество испытуемых.

Для меня, конечно, это была дополнительная и существенная нагрузка – каждую неделю проверять работы и рецензировать их. Но чем еще заняться бедному препода долгими зимними вечерами, – думали студенты, осчастливившая меня неразборчивыми записями.

Кроме того, я с большим удовольствием вел курсовые и дипломные работы. Все это давало мне ощущение личной включенности в жизнь отделения, наполняло меня психологией. Мне импонировала атмосфера кафедры, спокойная, доброжелательная, интеллигентная. В конфликты, которые, как в каждом коллективе, возникали время от времени, я принципиально не включался, полагая, что это не мое, проходящего, дело. В те годы я активно общался с Ириной Эмильевной Стрелковой. Мне нравилась ее увлеченность психологией отношений, особенно, как она выстраивала эти отношения на практике. Все это сочеталось у нее с искренней увлеченностью преподаванием, обучением, я бы даже сказал, пестованием. Доброжелательная, с неизменной улыбкой, аккуратная и подтянутая, она постоянно была окружена студентками. Я всегда помнил, что И.Э. Стрелкова была аспиранткой Ивана Владимировича Страхова, и всякий раз пытался разглядеть, что она взяла от учителя, а что было ее собственное.

Мое психологическое образование, точнее – самообразование, все эти годы продвигалось бурно, но документально оформлялось не спеша. Психологию, как предмет кандидатского минимума, я решил сдавать не в

МГУ, потому что хотел использовать эту ситуацию как повод для расширения своих психологических контактов и учебы. Я специально поехал в Пермь к Вольфу Соломоновичу Мерлину, чьи работы я с большим интересом читал. Кстати, он в 1930-е годы работал в Саратовском пединституте, где перед войной, даже, кажется, перед финской, защитил кандидатскую диссертацию по волевой деятельности. Мне было также известно, что он отличается высокой профессиональной требовательностью, и что центральными вопросами будут, естественно, не проблемы эргономики и зрительного восприятия, а интегральной индивидуальности. Владимир Петрович Зинченко был сначала удивлен моим поступком, но потом согласился с ним, зато после этого экзамена я мог уверенно чувствовать себя также и в обсуждении проблем индивидуальности.

В 1978 году я получил приглашение создать психологическую лабораторию при Саратовском областном управлении автотранспорта. Это была инициатива местного руководства, но в Минавтотрансе РСФСР ее одобрили, полагая, что пришло время обсуждать психологические проблемы водительской профессии. Наша лаборатория была в то время одной из немногих, которые создавались в разных областях народного хозяйства впервые после разгрома психотехнических лабораторий психологии труда И.Н. Шпильрейна – С.Г. Геллерштейна, существовавших в 1925 – 1937 годах.



Рис. 4 Сотрудники лаборатории психологии труда объединения «Саратов-автотранс». 1979 г.

Для начала нам поручили создать первую на автотранспорте, да и в городе, так называемую, комнату психологической разгрузки – модное увлечение в те годы. Комнату мы запустили в эксплуатацию довольно быстро, ее демонстрировали городским руководителям и гостям города, в том числе академику Е.П. Велихову. Руководству это прибавило авторитета, а для меня – открыло возможность использовать свою методику искусственного ограничения поля видения для профессиональной диагностики водителей. Для кафедры психологии СГУ наша лаборатория стала местом профессиональной практики, а затем и работы многих студентов-психологов, среди которых запомнились Галина Дергунова, Сергей Журавлев, Алла Погодина, Наталья Вдовина.

Помимо задач диагностики и сенсорной реабилитации, мы вынуждены были заниматься и вопросами психологии управления. Со временем это стало одним из основных направлений работы лаборатории, а для меня – значительно расширило мой профессиональный диапазон. Позже, когда я уже преподавал в 1980-е годы психологию управления (не в СГУ, в другом ВУЗе), со мной рядом также были выпускники саратовского отделения психологии: неизменный Сергей Журавлев, Геннадий Копенкин и Людмила Аксеновская, которая так успешно продолжает сегодня свой стремительный профессиональный рост.

Наконец, к началу 80-х годов всю подготовку к защите я завершил, можно было приниматься за диссертацию. Помимо признания профессиональной квалификации, степень кандидата наук давала возможность с большим основанием рассчитывать на преподавательскую работу в вузе. Сколько бы я не печатался, сколько бы я не читал курсов, не вел дипломов, все равно для многих моих коллег-психологов я оставался человеком со стороны, эдаким «инженером Августевичем», ну, в самом деле, а как иначе прикажите звать – величать? Психолог-самоучка? Вот кандидатская степень и должна была несколько размыть эту дистанцию между практикой и теорией.

У меня было много публикаций, но среди них не было ни одной в академических изданиях. Поэтому перво-наперво я решил ликвидировать этот пробел. В 1982 году, предварительно закрепив авторство, я опубликовал статью о методике ограниченного поля видения в «Вопросах психологии». А в 1983 году «Психологический журнал» АН СССР, главным редактором которого был Б.Ф. Ломов, – напечатал мою статью о результатах исследования оценочных действий при ограничении поля видения. Для меня это было символично. С этого имени тринадцать лет назад начался мой путь в психологию, и с этим именем завершился, как бы, основной участок этого пути. На следующий год «Психологический журнал» опубликовал еще одну статью, о психологической службе на автотранспорте. Моим соавтором был руководитель Саратовоблавтотранса Арсений Алексеевич Кокушкин, яркий инженер-организатор, генератор

передовых управленческих идей, намного обгоняющих время, инициатор создания лаборатории. Но это уже другая тема.

Завершая рассказ, скажу не для похвалы, в этих журналах до меня не печатался ни один сотрудник кафедры. А всего за эти годы, то есть с 1971 по 1984 год я опубликовал 38 своих работ, в том числе, и автореферат диссертации, которую я защитил в МГУ весной 1983 года. С нескрываемой гордостью везде и всюду, к месту и всуе, стоит только заговорить о своих научных регалиях, я сразу же добавляю – «... мой научный руководитель Владимир Петрович Зинченко». Мне сказочно повезло, что мой научный интерес совпал с тематикой, которую несколько лет подряд разрабатывал Владимир Петрович. За то, что Владимир Петрович, несмотря на постоянную перегрузку и занятость, смог уделять мне время, обсуждая и направляя меня в осознании научных текстов и в их интерпретации, что при этом он не опекал, не сторожил, не контролировал, не навязывал своих взглядов, оценок и суждений, а в лучших традициях научной школы, предоставляя свободу, награждал ответственностью, я благодарен случаю, который свел меня с одним из крупнейших отечественных психологов, слушать которого и сейчас сходятся, съезжаются и слетаются со всех уголков нашей необъятной Родины, потому что его речь, насыщенная неожиданными идеями и яркими цитатами – есть непередаваемая, искусная игра ума, надолго заражающая слушателей интеллектуальным восторгом.

И уж совершенно не к месту добавлю, что несколько слов благодарности я просто обязан сказать Наталье Дмитриевне Гордеевой, научной коллеге Владимира Петровича, его соавтору, помощнику, а иногда – просто лаборанту, его жене и самому близкому человеку, которая искренне волновалась за меня и постоянно вселяла в меня уверенность, что все будет хорошо, что, впрочем, так и сложилось.

## **ОРДЕРНАЯ ПСИХОЛОГИЯ КАК ИНТЕГРАТИВНАЯ ТЕНДЕНЦИЯ В СОЦИАЛЬНОЙ ПСИХОЛОГИИ**

*Л.Н. Аксеновская,*

*доктор психологических наук*

*зав. кафедрой общей и социальной психологии,*

*декан факультета психологии*

*Саратовский государственный университет имени Н.Г. Чернышевского*

*[aks@s-post.ru](mailto:aks@s-post.ru)*

### **Введение**

Общеизвестно, что психология в целом и социальная психология, в частности, представляют собой своего рода научную «конфедерацию», в которой с высокой степенью автономии существуют самые разные ме-



тодологии, концепции и школы. Несходство научных воззрений, языков и методов исследования постоянно порождает дискуссии, спектр высказываемых мнений в которых чрезвычайно широк – от отказа признать за психологией право на статус единой научной дисциплины до поиска и предложения таких решений, которые позволят успешно интегрировать существующие психологические идеи и знания в единую систему. Очевидно, что интегративные процессы в современной научной психологии являются реакцией исследователей на остро осознаваемую потребность объединения накопленных психологией возможностей для прорыва в решении как фундаментальных проблем познания человека, так и для прорыва в сфере практического применения этих знаний. Современное общество ждет от психологов как представителей «помогающих» профессий более активного и результативного участия в решении огромного количества проблем, имеющих во всех сферах и на всех уровнях жизни отдельного человека, группы и общества в целом.

Поскольку необходимость в построении интегративных решений для психологии в основном не вызывает сомнений, на первый план выходит вопрос об определении основания или общей платформы для такой интеграции разнородных психологических подходов. Конечно, правильность и успешность предлагаемых для интеграции идей сразу определить невозможно. Понадобятся десятилетия, чтобы не только теоретически просчитать, но и практически проверить возможности и ограничения каждого из предлагаемых сегодня решений и, в конце концов, приблизиться к построению такой системы психологического знания, которая сможет удовлетворять самым строгим требованиям как науки, так и практики.

Цель данной статьи состоит в обсуждении возможности использования ордерного подхода к социально-психологическим исследованиям организационной культуры для построения ордерной психологии как одной из методологических платформ решения задачи интеграции современного психологического знания.

### **Сущность ордерного подхода к социально-психологическому познанию**

Ордерный подход начал разрабатываться несколько лет назад, в первую очередь для утилитарных целей, а именно для обеспечения максимально возможной эффективности консалтинговых проектов по изменению организационной культуры российских предприятий. Основная идея ордерного подхода к социально-психологическому изучению и изменению организационной культуры состоит в понимании культуры как этикодетерминированного порядка. То есть введенное нами понятие «социально-психологический ордер» используется для фиксации связи между феноменами этики и порядка (в русском языке эта связь тоже зафиксирована в слове «порядочность»).

В теоретическом плане ордерный подход к социально-психологическим исследованиям культуры строится в рамках афте-постмодернизма и, преимущественно, его эссенциальной версии, что методологически позволяет снять дисциплинарные границы и ограничения (не только между науками и психологическими дисциплинами, но также между научным и вненаучным способами познания). На этой основе артикулируются темы этикообусловленного общецивилизационного кризиса, синергетической картины мира с идеей рождения порядка из хаоса и тема целостности человека. Таким образом, выделяется ключевая для ордерного подхода смысловая триада: этика-порядок-целостность.

Этика определяется двояко: а) как универсальный закон, регулирующий взаимоотношения между Целым и его частями, а также между частями внутри Целого; б) когнитивистски – как сортировка информации по критерию «хорошо-плохо». Последнее связано с подсистемой этических смыслов в смысловой системе личности и группы.

Понятие порядка концептуализировано для социально-психологических исследований и имеет операциональное определение как состояние постижимости организационно-культурной системы, поддающегося управлению, что отражает и субъективные, и объективные аспекты феномена порядка.

Проблема целостности человека обсуждается в контексте работ А. Швейцера, М.М. Бахтина, методологических положений русской «нравственной» философии и гуманистической психологии.

Теоретически и эмпирически обоснованное ордерное определение организационной культуры гласит, что организационная культура есть сложный социально-психологический порядок организационно-управленческих интеракций, конституируемых и регулируемых системами этических смыслов участников взаимодействия.

В результате теоретического поиска и соотнесения обнаруженных в литературе тенденций к пониманию существующих проблем человеческого существования (группового и индивидуального, профессионального и частного) как этикообусловленных с эмпирическими данными, – оказалось возможным поставить вопрос об этике и порядке (как социально-психологическом феномене с нелинейными характеристиками) методологически. Другими словами, если природа социально-психологической феноменологии суть этическая, соответственно, и причины человеческого поведения коренятся в этике, то всякое достоверное социально-психологическое исследование должно учитывать этический (нравственный) аспект личности и группы, а также личности самого исследователя.

Таким образом, определилась необходимость в построении и развитии методологии, позволяющей обеспечить адекватную работу с изучаемыми психологическими явлениями и процессами. Если определяющую роль в интересующих нас явлениях играет фактор этики, то и методоло-



гия исследования должна быть этической. В гуманитарных науках примером этической методологии является прозаика Г. Морсона и К. Эмерсон. Ордерная методология социально-психологического познания также относится к классу этических методологий. Сформировавшись на своей начальной стадии развития для нужд исследования организационной культуры, ордерная научная идеология может продолжить свое развитие на базе исследований культурнообусловленных социально-психологических феноменов и за пределами темы организационной культуры. В этом случае мы можем ставить вопрос о развитии самостоятельной социально-психологической платформы изучения личности и группы на базе концептов этики и порядка, т.е. об ордерной психологии.

### **О предмете ордерной психологии**

Как и любая психологическая дисциплина ордерная психология имеет дело с человеком. Но что в человеке выделяется в качестве системообразующего параметра? В разных подходах вопрос о том «Что такое человек» решается по-разному: конфликт между сознанием и бессознательным, поведение, мышление, восприятие и т.д. Мы давно не пытаемся определить, чья точка зрения более правильна. Очевидно, что в человеке все перечисленное есть, ничто не может быть названо менее значимым. Мы принимаем все и выделяем в качестве системообразующего параметра в человеке как продукте культуры (то есть в социальном человеке) его этическое начало. Один из восьми методологических принципов ордерного подхода постулирует примат этического фактора в человеческой психике.

Таким образом, мы не только культуру, но и человека определяем как сложный социально-психологический порядок, имеющий этическую детерминацию. Другими словами, в ордерной психологии человек рассматривается, прежде всего, как этикообусловленный. Причем этическая детерминация психики имеет не только внешнюю (социальную) природу, но также и внутреннюю (врожденную).

Соответственно, встает несколько важных вопросов и первый среди них – вопрос о методах исследования. Безусловно, в нашем распоряжении остается весь накопленный социальной психологией методический инструментарий. Однако этого недостаточно. Большой интерес для ордерных исследований представляет, прежде всего, существующая традиция прикладных практикоориентированных исследований, в которых человек и группа изучаются в контексте естественных условий жизнедеятельности в ситуации их (условий) изменения. Речь идет о «естественном эксперименте» и его дериватах.

Важным элементом такого исследования оказывается сам исследователь или исследовательская группа. Объективным в данном случае можно будет признать лишь такое исследование, которое будет включать в себя неотъемлемой составной частью материал с описанием процедуры и результатов аутодиагностики исследователя по тем же мето-

дикам, по которым проводилось исследование «объекта». Кроме того, важен самоотчет исследователя об особенностях прохождения процесса изменений для получения желательных результатов вместе с исследуемыми. Исследователь является инструментом своей профессиональной деятельности. Как таковой он имеет свои возможности, особенности, ограничения, которые должны быть хорошо понятны и ему самому, и пользователям полученных им данных. Кроме того, в ходе такого рода исследований человек меняется – и тот, который исследуется, и тот, который исследует.

Другим важным аспектом проблемы метода в ордерных исследованиях является преобразующий потенциал этих методов. Если изменение «этического человека» есть изменение в его этических характеристиках («этической программе»), то встает вопрос о том, какими методами мы можем менять этическую программу человека. Подобного рода вопросы являются чрезвычайно значимыми для развертывания программы ордерных исследований во всех прикладных областях социальной психологии.

### **Заключение**

На протяжении многих веков сначала религия, потом практическая педагогика почти в одиночку предпринимали усилия по нравственному развитию человека, пытаясь увеличить дистанцию между человеком и животным доступными им средствами. Научная психология стремиться внести свой вклад в решение этой задачи, исследуя природу человека и разрабатывая методы развития человеческих способностей. Но главная человеческая способность – этическая способность – до сих пор остается на периферии внимания психологов. Изменится ли наша жизнь, если мы станем этически более совершенными? Как именно она изменится? Цивилизации известны исторические прецеденты целенаправленной работы человека и групп над собой («забота о себе») и обнадеживающие результаты этой работы. Включение ресурса современной научной психологии в решение этой задачи представляется важным и своевременным делом. Ордерная психология, рассматривающая человека как этикообусловленного, может в силу своей направленности и методологической специфики выступить в качестве общей платформы для самых разных психологических подходов и сфокусировать их на решении актуальной для современного мира этической задаче как ключа к решению более крупной проблемы – проблемы общецивилизационного кризиса.

## ТЕОРИЯ ИНТЕГРАЛЬНОЙ ИНДИВИДУАЛЬНОСТИ: ИСТОРИЯ И СОВРЕМЕННЫЕ НАПРАВЛЕНИЯ РАЗВИТИЯ

**Т.В. Белых,**

*доктор психологических наук, профессор,  
заведующая кафедрой социальной и политической психологии  
Ставропольский государственный университет  
[tvbelih@mail.ru](mailto:tvbelih@mail.ru)*

Автором теории интегральной индивидуальности является В.С. Мерлин (1898-1982), 110-летие со дня рождения которого, мы отмечаем в 2008 году.

Опираясь на принципы общей теории систем Л. Берталанфи (1968), на положения теории функциональных систем П.К. Анохина (1971) и достижения комплексного познания человека (Б.Г. Ананьев, 1969 и др.) В.С. Мерлин выдвинул и научно обосновал теорию интегральной индивидуальности. Как указывает профессор Белоус В.В. – выпускник Саратовского государственного университета и мой Учитель, его последователями и единомышленниками стали: Е.А. Климов, 1969; В.В. Белоус, 1990, 1996, 1998, 2000, Б.А. Вяткин, 1993, 2000, Л.Я. Дорфман, 1993; А.И. Щebetенко, 1995, 1996; М.Р. Шукин, 1995 и др. Впервые идея о данной теории прозвучала в 1975 г. на симпозиуме, посвященном дифференциальной психофизиологии и ее генетическим аспектам.

«Имеющиеся данные, – писал В.С. Мерлин, – позволяют рассматривать совокупность изучавшихся индивидуальных свойств человека как большую иерархическую саморегулируемую систему, которую мы обозначили как интегральную индивидуальность. Биохимические свойства, свойства нервной системы, темперамента, свойства личности и личностные статусы представляют собой разные иерархические уровни этой системы» [1]. К таким выводам В.С. Мерлин пришел на основе открытия между перечисленными блоками человеческой индивидуальности многозначной зависимости, свидетельствующей о том, что разные явления действительности не подчиняются общей для них закономерности. У каждого иерархического уровня специфические функциональные инварианты, собственный пакет закономерностей, позволяющий отстаивать свою автономность и относительную независимость.

«Именно интегральная индивидуальность, – подчеркивал В.С. Мерлин, – а не отдельные ее уровни определяют успешность человека в той или иной специальной деятельности. Все практические проблемы оптимизации деятельности человека в обучении, труде, спорте, организации коллектива наиболее успешно разрешаются тогда, когда в качестве субъекта активности рассматривается вся интегральная индивидуальность, а не отдельные ее уровни, и когда должным образом учитывается многозначность разноразмерных связей индивидуальных свойств» [1. С.56].

Одним из значительных современных направлений в исследовании интегральной индивидуальности является научный подход, реализуемый школой В.В. Белоуса. Именно в школе В.В. Белоуса как на теоретическом, так и на эмпирическом уровне, реализованы следующие задачи в рамках изучения интегральной индивидуальности человека:

- исследование элементов структуры индивидуальности, принципов их организации, форм существования и функциональной роли в деятельности;

- обнаружение критериев распознавания разноуровневых свойств в структуре индивидуальности;

- взаимодействие высших и низших уровней в структуре индивидуальности;

- создание типологии целостной индивидуальности.

В этой школе пристальное внимание при исследовании индивидуальности уделяется вопросу о критериях обоснования относительной независимости, автономности разнопорядковых классов свойств большой системы индивидуальности.

Сам факт обнаружения много-многозначной связи между разными уровнями индивидуальности означает их относительную самостоятельность, замкнутость и несводимость друг к другу. Обязательное условие автономности подсистем – наличие промежуточных переменных между сравниваемыми явлениями действительности, играющих связывающую, гармонизирующую или системообразующую функцию. Такой подход к обоснованию относительной автономности разнопорядковых свойств индивидуальности В.С. Мерлин называл транзитивным.

Дальнейшие исследования, проведенные в школе В.В. Белоуса, позволили обосновать наличие новых критериев выделения относительно самостоятельных подсистем большой системы «человек – общество»: функционально-результативный (А.И. Щebetенко, 2001), процессуальный (Н.В. Орлиноква, 1988), статистический и функциональный (А.Т. Найманов, 1993).

Не менее важным аспектом системного исследования индивидуальности является вопрос о критериях принадлежности разнопорядковых свойств к высшим и низшим уровням индивидуальности.

Этот вопрос связан со своеобразием понимания принципа иерархизации системы. Например, в теории индивидуальности В.С. Мерлина «низший иерархический уровень рассматривается не как часть более высокого (П.К. Анохин, 1978), или генетически и функционально первичный по отношению к высшему (Б.Г. Ананьев, 1980), либо – более частный к более общему (Л. Бергаланфи, 1968), но – подчеркнем это – они относятся друг к другу как часть к части целого. Иначе, взаимодействие иерархических уровней, по В.С. Мерлину, это взаимодействие относительно автономных и «равноправных» частей целого, в результате чего большая система интегральной индивидуальности и приобретает свои

системные – интегральные – качества, которых нет ни у одной из ее частей» [2. С.80].

Современные исследования, проведенные в школе В.В. Белоуса в рамках теории интегральной индивидуальности, позволяют наметить пути создания модели типологии индивидуальности.

В своей монографии В.В. Белоус предлагает следующую типологию интегральной индивидуальности:

1. Творческий тип интегральной индивидуальности.
2. Новаторский тип интегральной индивидуальности.
3. Созерцательный тип интегральной индивидуальности.
4. Реактивный (брутальный) тип интегральной индивидуальности.

Описанная выше типология интегральной индивидуальности является по своей сути вероятностной, то есть свободной и изменяющейся. Переходы внутри одной группы или из одного класса интегральной индивидуальности в другой зависят от разных объективных и субъективных факторов, а именно: от вида деятельности, внутренних условий, т.е. личностной позиции человека, мотивации, социальной адаптированности, а также возрастных этапов развития, для которых характерны своеобразные внутрисистемные связи индивидуально-психологических качеств личности [3].

Значительный вклад в развитие идей В.С. Мерлина осуществляется Пермской научной школой. Работы Б.А. Вяткина, Л.Я. Дорфмана, А.И. Щебетенко и др. позволяют расширить представления не только о структурных компонентах интегральной индивидуальности в зависимости от актуализации системообразующих факторов, но и разработать новые стратегии верификации идей теории интегральной индивидуальности, в которых акцент делается не только на содержании, но и на технологии добывания эмпирического знания, позволяющие реализовывать классические и неклассические (дополнительные) стратегии исследования интегральной индивидуальности (Б.А. Вяткин, 1997, 2000; Л.Я. Дорфман, 1993, 2003, 2004; А.И. Щебетенко, 1994, 2001).

К настоящему времени утвердилось положение о том, что системообразующую функцию в структуре индивидуальности могут выполнять такие свойства субъекта как индивидуальный стиль деятельности и общения (А.И. Щебетенко, 2000; Л.Я. Дорфман, 1993 и др.), ценностные ориентации (Н.А. Кириллова, 1998), религиозная активность (Д.О. Смирнов, 2001), мотивация достижения (Т.В. Копань, 1996; Т.В. Белых, 2001), адаптированность (Н.К. Тхан, 2000), познавательная активность личности (И.В. Боязитова, 2001), созидательная субъектность (Т.В. Белых, 2003), вектор ценностных ориентаций (В.Д. Поклонская, 2006) и др.

Однако не только внутренние свойства субъекта, но и объективные требования деятельности могут выполнять системообразующую функцию в структуре индивидуальности человека. В результате многочисленных экспериментальных исследований были обнаружены факты,

свидетельствующие о том, что условия жизнедеятельности подростков (К.В. Макарова, 1992), различия социума (Т.В. Копань, 1996), этническая принадлежность (Ю.В. Павличенко, 1995), способы развивающего обучения (С.А. Никулина, 2000; С.А. Клемешов, 2000; Г.П. Былим, 2000) способны влиять на специфику взаимодействия разноуровневых подсистем в структуре индивидуальности.

В рамках реализации принципов интегративного подхода обоснованы педагогические принципы управления саморазвитием индивидуальности (А.И. Щебетенко, 1994, 2001). Стратегия системного исследования индивидуальности предполагает изучение ее как динамической, саморазвивающейся системы.

Состояние большой системы индивидуальности может описываться как состояние системы в определенный момент времени, и тогда мы имеем дело с анализом синхронической («одновременной»), статичной структуры индивидуальности, указывает А.И. Щебетенко (2001). С помощью теоретической модели интегральной индивидуальности можно описать (используя математический и философский метаязыки) сам процесс развития системы индивидуальности путем сравнения ее синхронических структур. Не менее важным оказывается изучение изменения, трансформации структуры системы, которые происходят в различные временные интервалы. То есть, индивидуальность представляет собой структуру, развернутую во времени, а именно диахроническую («сквозь-временную»), пластичную. Исследование диахронических структур позволяет реализовать принципы функционально-генетического подхода, который открывает возможности для исследования условий не только развития, но и саморазвития индивидуальности человека [2].

Современные исследования, направленные на изучение условий развития интегральной индивидуальности, позволяют говорить о том, что оптимальным для психологического исследования динамики субъектных свойств в структуре индивидуальности является также системно-процессуальный подход, позволяющий проанализировать позитивную или негативную динамику субъектности в конституционально-континуальном пространстве личности: диапазон психологической нормы-акцентуации и диапазон аномальной личностной и поведенческой изменчивости. Субъекта как носителя свойств индивидуальности правомерно изучать с позиций концепции конституционально-континуального пространства личности, учитывая вероятностную субъектную изменчивость в системе сложной, многоуровневой организации, детерминированной взаимодействием и взаимозависимостью внутренних психотипологических и внешних факторов.

В диссертационном исследовании, выполненном нами в 2004 году, установлено, что динамика субъектных свойств в процессе онтогенеза индивидуальности может происходить в направлении становления созидательной или деструктивной субъектности, определяющей характер

и вектор саморазвития личности [4]. Позитивное развитие индивидуальности происходит за счет усиления субъектности и преодоления «объектности», то есть тотальной зависимости человека от внешней среды обитания, когда процессы осознания личностью собственного «Я», самоуправления и саморегуляции поведения достигают уровня интегральной индивидуальности соответствующего уровню высокой рефлексии, проявляющейся в инициировании деятельности и принятии ответственности за ее осуществление, что характерно для диапазона психологической нормы–акцентуации, при условии интеграции «актуального Я» с эталонной системой нравственных значений, (зафиксированных в семантическом пространстве личности).

Преобладание объектности над субъектностью личности может определять негативное (деструктивное) развитие индивидуальности, направленное в сторону диапазона аномальной личностной и поведенческой изменчивости, сопровождающееся отсутствием или сужением эталонной нравственной системы индивидуальных значений, регулирующих деятельность и образ жизни личности. Субъектные свойства, выполняя системообразующую функцию в структуре индивидуальности, изменяют характер межуровневых связей и факторную структуру интегральной индивидуальности. Становление субъектных свойств сопровождается увеличением количества межуровневых связей в структуре индивидуальности, определяющих ее большую или меньшую целостность, особенно заметную по факторной достоверности превалирования облических зависимостей на «высших» уровнях индивидуальности, что сопровождается повышением адекватности самосознания, саморегуляции поведения, рефлексии.

Таким образом, «развитие индивидуальности можно рассматривать как процесс становления способности человека быть субъектом, процесс, связанный с формированием субъектности как интегративного системного свойства индивидуальности» [4. С.32].

#### Список используемой литературы

1. *Мерлин В.С.* Психология индивидуальности: Избранные психологические труды / В.С. Мерлин; под ред. Е.А. Климова. Воронеж, 1996.
2. *Щебетенко А.И.* Проблема собственного времени большой системы интегральной индивидуальности человека / А.И. Щебетенко // Интегральная индивидуальность: структура и функция: межвузовский сб. науч. трудов. Пятигорск, 1994.
3. *Белоус В.В.* Введение в психологию полиморфной индивидуальности. Пятигорск: Изд-во ПГЛУ, 2000.
4. *Белых Т.В.* Психологические закономерности динамики субъектных свойств в структуре индивидуальности: автореф. дис. ... д-ра психол. наук / Т.В. Белых. Ставрополь, 2004.



## ЕВРОПЕЙСКИЙ СЕРТИФИКАТ В ОБЛАСТИ ПСИХОЛОГИИ И ЕВРОПЕЙСКИЙ ЭТИЧЕСКИЙ МЕТА-КОД

***И.Е. Гарбер,***

*кандидат психологических наук, доцент,*

*профессор кафедры педагогики и психологии профессионального образования Институт дополнительного профессионального образования,*

*Саратовский государственный университет имени Н.Г. Чернышевского  
Ilya.Garber@gmail.com*

В информационном обществе функционирование психологии предполагает наличие соответствующих социальных институтов, структур и механизмов социального порядка и контроля, социальных отношений и взаимодействий, в совокупности управляющих поведением профессионалов, признаваемых обществом психологами. Принято считать, что деятельность социального института определяется набором социальных норм, предписаний и ценностей, регулирующих поведение; интеграцией в социально-политическую, идеологическую и ценностную структуры общества, что позволяет осуществлять социальный контроль над его действиями; наличием материальных средств и условий, обеспечивающих выполнение нормативных предписаний, причем каждый социальный институт характеризуется наличием цели, функциями, набором типичных социальных статусов и ролей [1]. При этом функцией социального института называется та польза, которую он приносит обществу. Применительно к социальному институту «функционировать» означает «приносить обществу пользу». Если социальный институт приносит вред, принято говорить о дисфункции, перерождении, нередко в течение одного-двух поколений, исходных норм и ценностей. Функции и дисфункции бывают явные, если они официально, публично заявлены, продекларированы и латентные, скрытые, если они существуют, но по каким-то причинам не заявляются.

Для социальных институтов, рассмотренных ниже, характерна материализация в виде учебников, школ, колледжей, университетов, редколлегий журналов, обществ и ассоциаций и использование специфических символов – дипломов, аттестатов, сертификатов, ученых степеней и званий. Хотя социальные институты создаются людьми, они функционируют на основе социальной самоорганизации, превосходящей возможности сознательных намерений отдельных участников, в частности, элит и представляют собой социальные конструкции, принадлежащие определенному времени и месту, культуре и обществу, в преемственности поколений выполняющие некоторый набор функций.

Цель данной работы заключается в описании некоторых изменений структур европейской психологии, возникших в рамках Европейской фе-



дерации психологических ассоциаций (European Federation of Psychologists' Associations, EFPA), отметившей 12 сентября 2011 г. 30 лет со дня своего создания. Россия, вступив в EFPA в 2009 г., нуждается, прежде всего, в критическом изучении нормативных документов, поскольку в их создании она не участвовала, а соблюдать обещала. Важнейшим элементом новой психологической организационной структуры, безусловно, является Европейский сертификат в области психологии.

Европейский сертификат в области психологии (European Certificate in Psychology, EuroPsy) появился в результате изменений, произошедших в Европе в последние десятилетия. До недавнего времени, психологи получали образование и применяли свои знания в рамках отдельных стран. Процессы глобализации и интернационализации экономики потребовали увеличения мобильности профессионалов, в частности, психологов и предоставления услуг за пределами государственных границ. Оказалось, что помимо языковых барьеров, удовлетворение этой потребности затрудняют различия в образовательных традициях, формах занятости, правовом регулировании деятельности, финансировании и т.д.

Целью EuroPsy, основанного на образовательной парадигме и минимальных стандартах EuroPsyT, принятых в 2001 г. и требований к Европейскому диплому, принятых в 2005 г., является создание основы для оценки академического образования и профессиональной подготовки психологов различных стран, входящих в EFPA (в том числе, России), и необходимых для начала независимой практики [2. С. 7]. Предполагается, что для работы в четырех выделенных профессиональных контекстах (клинический и здоровье, образование, работа и организации, другие) будут разработаны сертификаты специалистов (Specialist Certificate). EuroPsy фиксирует набор минимальных требований для начала зависимой и/или независимой практики, как правило, в одном профессиональном контексте. Он не представляет собой лицензию на работу и не заменяет национальные системы лицензирования.

Europsy основан на следующих принципах: способствовать доступности адекватных психологических услуг в Европе. Любой гражданин и организация должны иметь возможность получить психологические услуги от компетентного и квалифицированного профессионала; гарантировать потребителям и гражданам Европы качество услуг и защитить их от неквалифицированных поставщиков услуг; способствовать мобильности психологов, обеспечить им возможность практики на территории Европы при условии надлежащей квалификации; обеспечить присвоение EuroPsy на основе: (а) удостоверенного завершения академического образования в достаточном объеме (не менее пяти лет дневного обучения, 300 европейских переходных кредитов); (б) удостоверенной компетентности выполнения профессиональных ролей в ходе практики под руководством супервизора (длительностью не менее одного года работы на полную ставку); (в) принятия Европейского и национального этических

стандартов для психологов; обеспечить справедливость системы EuroPsy и избежать предпочтения или отвержения психологов на основе национальных или иных различий в образовательной или профессиональной подготовке. Из этого следует, что EuroPsy не налагает специфические требования на структуру или формат академического образования или природу и организацию интернатуры в ходе профессиональной практики; гарантировать квалификацию для начала психологической практики и в ходе всей профессиональной карьеры; способствовать активному поддержанию компетентности. Для этого EuroPsy выдается на ограниченный период времени (семь лет) и обновляется, исходя из доказательства продолжающейся профессиональной практики и профессионального развития; уважать существующее национальное регулирование [2. С. 8-9].

Обладатель EuroPsy называется «зарегистрированным EuroPsy психологом», данные о нем/ней заносятся в Европейский Регистр EuroPsy психологов. Это звание информирует клиентов, работодателей и коллег о наличии необходимых компетенций для предоставления психологических услуг. Удаление из Регистра (лишение EuroPsy) возможно в случае истечения срока его присуждения, по просьбе владельца, по решению суда или национального комитета. Присваивает EuroPsy Европейский комитет по присуждению (European Awarding Committee, EAC; впервые сформирован в ноябре 2009 г.), состоящий из Председателя и до 12 членов, делегируемых странами-членами EFPA.

В содержательном плане EuroPsy основан на компетентностном подходе, причем необходимые профессиональному психологу компетенции разделены на две большие группы: основные (primary) и вспомогательные (enabling). Основные компетенции уникальны по своему содержанию, требуемым знаниям и навыкам и свойственны только профессии психолога. Имеется 20 основных компетенций, сгруппированных в шесть функциональных категорий: 1) определение целей вмешательства или услуги (goal specification); 2) индивидуальная, групповая, организационная, ситуационная оценка (assessment); 3) развитие вмешательств, услуг или продуктов; 4) вмешательство (intervention); 5) оценка последствий вмешательства (evaluation); 6) информирование клиентов (communication).

Вспомогательные компетенции свойственны другим профессиям и поставщикам услуг. К ним относятся: выбор профессиональной стратегии; непрерывное профессиональное развитие; установление и поддержание профессиональных отношений; исследование и развитие новых видов вмешательства; навыки маркетинга и продаж; установление и поддержание отношений с клиентами; навыки менеджмента; обеспечение качества; саморефлексия.

По результатам оценки супервизорами, психологи делятся на четыре уровня компетентности: 1) базовые знания и навыки имеются, но компетентность развита недостаточно; 2) компетентность для выполнения заданий имеется, но требуются руководство и супервизия; 3) компетент-

ция для выполнения базовых заданий без руководства или супервизии; 4) компетенция для выполнения сложных заданий без руководства или супервизии. На практике, как и в других профессиях, наиболее сложным является переход от второго к третьему уровню компетентности. В конце периода супервизии обучаемым должен быть достигнут третий или четвертый уровень компетентности. Правила оценки должны быть разработаны Европейским комитетом по присуждению EuroPsy.

Кратко рассмотрим историю создания и внедрения EuroPsy. Формально проект был инициирован в рамках программы Евросоюза «Леонардо да Винчи» в 1997 г. Ему предшествовал документ с амбициозным названием «Оптимальные стандарты профессиональной подготовки в области психологии», принятый EFPPA, предшественницей EFPA, в 1990 г. Потребовалось около 15 лет работы, чтобы «оптимальные» стандарты превратились в «минимальные» [3. С. 104].

В 2001 г. EFPPA был принят стандарт EuroPsyT, содержавший требования к трем фазам образования и подготовки: 1) три года бакалавриата (180 европейских переходных кредитов); 2) два года магистратуры (120 европейских переходных кредитов); 3) один год практики под наблюдением супервизора (60 европейских переходных кредитов). Успешности проекта EuroPsy способствовало соответствие духу Болонского процесса, начавшегося в 1999 г. и включающего в настоящее время 47 стран. В 2005 г. EFPA был принят минимальный стандарт EuroPsy и было достигнуто согласие, что «продукт» нуждается в практической проверке [3. С. 106]. В пилотном проекте в 2006-2008 гг. участвовало шесть стран (Великобритания, Венгрия, Германия, Испания, Италия, Финляндия).

Оказалось, что схема EuroPsy допускает внедрение различными способами, позволяет учитывать национальные традиции и оказывает влияние на всю систему образования и подготовки психологов. В январе 2010 г. EuroPsy окончательно вступил в силу. Сфера его применимости широка. В EFPA входит 35 членов-ассоциаций и примерно 300000 членов-психологов. В терминах индивидуального членства, это самая большая в мире психологическая ассоциация. К EuroPsy проявляют интерес психологические организации всего мира.

В целом, проект EuroPsy может быть признан успешным. Однако ответы на многие вопросы, прежде всего, обеспечит ли он на практике мобильность психологов, пока не получены. Организационную поддержку EuroPsy обеспечивает, в частности, Европейская сеть для изучения и преподавания психологии (European Network for Psychology Learning and Teaching, EUROPLAT), существующая с октября 2009 г. благодаря трехгодичному гранту Европейской Комиссии и объединяющая 32 партнера из 31 страны (к сожалению, России среди них нет).

Как отмечалось выше, присвоение EuroPsy обусловлено не только приобретением необходимых знаний, технических навыков и компетенций, но и принятием психологом Европейского и национального этичес-

ских стандартов. В отличие от относительно ценностно-нейтральных знаний и технических навыков, этические суждения о психологической практике опираются на ту или иную идеологию, культуру и систему ценностей.

Общепринятыми формами регулирования в данной области являются этические кодексы, объясняющие профессионалам, что «хорошо» и что «плохо» в их деятельности, и основанные на них кодексы поведения с тремя типами норм: предписывающие, как следует поступать в определенных ситуациях; запретительные, указывающие, что недопустимо в рамках профессионального поведения, и рекомендательные, описывающие, как следует, с точки зрения организации, вести себя в той или иной ситуации.

Потребность в транснациональном этическом руководстве привела в 1990 г. к началу разработки общего этического кода для всех психологов, входящих в EFPA. Предполагалось, что можно обеспечить его регулирование таким образом, чтобы неэтичное поведение в одной ассоциации влекло санкции, признаваемые во всех ассоциациях.

Экспертный комитет, в который входили представители Франции, Германии, Венгрии, Нидерландов, Испании, Швейцарии и Великобритании, рассмотрел несколько существующих кодов и установил, что они во многом сходны по содержанию и имеют разную структуру, однако по концептуальным и организационным причинам нереально ввести во всех ассоциациях единый код. Вместо него возникла идея европейского этического мета-кода (EFPA Meta-Code of Ethics).

Избранная форма предполагала, что итоговый документ будет предназначен не для отдельных психологов, а станет рамочным для всех ассоциаций – членов EFPA. Хотя решение развивать этический мета-код, по мнению его авторов, было необычным и, возможно, уникальным, похожий подход был ранее реализован Американской психологической ассоциацией (American Psychological Association, APA): ее этические принципы и кодекс поведения обязательны для всех индивидуальных членов, однако штатам предоставлено право иметь собственную систему регулирования вопросов морали [4, 5].

В основу европейского мета-кода была положена модель, включающая набор независимых принципов с уточняющими их спецификациями. Это его главное отличие от иерархически упорядоченных этических принципов APA. Европейское решение допускает возможность возникновения на практике конфликта между принципами и сложных этических дилемм. Типичным примером является конфликт между сохранением конфиденциальности информации о клиенте и предотвращением вреда клиенту или третьим лицам, если эта информация будет раскрыта.

Первая версия мета-кода (1995) включала преамбулу, четыре принципа: 1) уважения прав человека и его достоинства, 2) компетентности, 3) ответственности, 4) честности (integrity) и содержание, раскрывавшее

суть понятия «клиент», спецификации относительно профессиональных отношений и этических принципов. Стандарты поведения в первой версии мета-кода не рассматривались.

Определение «клиента» требовало признания различных отношений в случае единичного клиента, организации или нескольких клиентов. Необходимо было учесть различие между первичными и вторичными клиентами, особенности личностей с ограниченными умственными возможностями, имеющих опекунов, утративших гражданские права и т.д. В мета-коде термин «клиент» относится к любому человеку, пациентам, связанным с ними людям или организациям, с которыми психологи имеют профессиональные отношения, в том числе непрямые.

В 2005 г. мета-код подвергся пересмотру. Было предложено и принято небольшое количество изменений, касавшихся некоторых формулировок и деталей. Для сравнения, шесть принципов кода АРА 1992 г. были заменены пятью в 2002 г., причем только два исходных принципа остались в перечне, к тому же с измененными формулировками.

К 2009 г. число национальных ассоциаций с этическими кодексами, полностью соответствующими европейскому мета-коду, достигло 11. Россия вместе с Литвой, Сербией и Словакией принадлежит к числу стран, имеющих некоторые противоречия с ним [6. С. 127]. Возможно, они будут устранены V съездом Российского психологического общества (РПО) в 2012 г.

Об отношении РПО к этическим компетенциям говорит тот факт, что на официальном сайте РПО размещен его Устав с изменениями и дополнениями от 25 июня 2003 г., а Этический кодекс РПО от 20 июня 2003 г. (оба документа приняты на III съезде РПО) отсутствует. Важнее, однако, что до сих пор в России отсутствуют механизм обеспечения этического режима, включающий администрирование системой этико-правовых санкций за нарушение этических норм и правил, и этический аудит. В настоящее время психологическое сообщество России осознало необходимость обучения будущих профессионалов этике психологических исследований и прикладных разработок, идентификации конфликтов интересов и способам разрешения моральных дилемм, анализу типичных ситуаций, возникающих на практике (case-study) и т.д.

Европейский этический мета-код, этические принципы и кодекс поведения АРА, принятая в 2008 г. Универсальная декларация этических принципов для психологов дополняют друг друга и могут служить основой разработки национальных этических стандартов во всем мире.

Опыт, накопленный другими странами и, прежде всего, развитыми западными государствами, в которых сложились наиболее эффективные модели этического режима, несет отпечаток их истории, культуры и далек, как признают специалисты, от идеала [7]. Актуальными остаются анализ и критическое осмысление международного опыта, ориентированные на потребности развития российского психологического

сообщества. Например, согласно законам США перед началом исследования с людьми психолог должен получить сертификат, показывающий, что он/она успешно завершил on-line курс «Human Participant Protection: Education for Research Teams» (защита людей-участников: обучение коллективов исследователей).

Управление этическим режимом возложено государством, прежде всего, на федеральные агентства, такие как Национальные институты здравоохранения (НИИ), Администрация по продовольствию и лекарствам (FDA), Офис защиты исследований с людьми (OHRP). Они разрабатывают политики и правила защиты людей-участников и контролируют их соблюдение с помощью создаваемых в научно-исследовательских и учебных организациях Институциональных наблюдательных советов (Institutional Review Board, IRB).

Корректное обращение психолога с людьми начинается с используемых им терминов. Например, в России принято говорить об «испытуемых», что предполагает определенный характер взаимоотношений: пассивность изучаемых людей и активность исследователя. В последние годы на Западе перешли к нейтральному термину «участник». Он признает помощь, которую люди оказывают психологам, принимая участие в их исследованиях, и дает им равный статус со специалистами [8. С. 117-118].

Анализ педагогических аспектов трансформации психологии в информационном обществе может быть основан на рассмотрении тех компетенций российских академических и прикладных психологов, которые нуждаются в модернизации. Его итогом должен стать набор конкретных предложений, связанных со сферой преподавания и направленных на обеспечение репрезентативности российской психологии в мировой науке и на повышение уровня ее конкурентоспособности, в частности, в соревновании с поп-психологами, астрологами, парапсихологами, социониками, специалистами по медитативным техникам и оккультным наукам на рынке соответствующих услуг.

Одним из аргументов противников этого подхода является то, что в России сложилась национальная система подготовки школьников, студентов и ученых, способствующая становлению одаренной молодежи, побеждающей на международных олимпиадах и престижных конкурсах, совершающей открытия в фундаментальной науке, а потому не нуждающаяся в кардинальных изменениях, которые могут привести к катастрофическим последствиям. При этом игнорируется то, что в последние годы высокий уровень подготовки части студентов компенсируется резким снижением общего уровня подготовки дипломированных специалистов.

Подведем итоги проделанного анализа. Целью Европейского сертификата в области психологии EuroPsy является создание основы для оценки академического образования и профессиональной подготовки психологов различных стран, входящих в Европейскую федерацию пси-

хологических ассоциаций EFPA, в том числе, России, необходимых для начала независимой практики. Схема EuroPsy позволяет учитывать национальные традиции и оказывает влияние на всю систему образования и подготовки психологов.

Европейский этический мета-код является рамочным для всех ассоциаций — членов EFPA, но не предназначен для отдельных психологов. Европейский этический мета-код основан на принципах уважения прав человека и его достоинства, компетентности, ответственности и честности. Россия принадлежит к числу стран, имеющих с ним некоторые противоречия.

#### Список используемой литературы

1. *Miller S.* Social Institutions // The Stanford Encyclopedia of Philosophy. E.N. Zalta (Ed.). 2011. [Электронный ресурс] URL: <http://plato.stanford.edu/archives/spr2011/entries/social-institutions> (дата обращения 25.11.2011 г.)
2. EuroPsy. European Certificate in Psychology. EFPA Regulations on EuroPsy and Appendices. Brussels, Belgium, April 2011.
3. *Lunt I.* EuroPsy: The Development of Standards for High-Quality Professional Education in Psychology // *European Psychologist*. 2011. Vol. 16(2). P. 104-110.
4. Ethical principles of psychologists and code of conduct. Washington: American Psychological Association, 2010.
5. *Campbell L., Vasquez M., Behnke S., Kinscherff R.* The APA Ethics Code Commentary and Case Illustrations. Washington, DC: American Psychological Association, 2010.
6. *Lindsey G.* Transnational Ethical Guidance and the Development of the EFPA Meta-Code of Ethics // *European Psychologist*. 2011. Vol. 16(2). P. 121-131.
7. Ethics in Research with Human Participants. Washington, DC: American Psychological Association, 2000.
8. *Мартин Д.* Психологические эксперименты: Секреты механизмов психики. СПб.: ПРАЙМ–ЕВРОЗНАК, 2002.

## **ИНФОРМАЦИОННО-ПСИХОЛОГИЧЕСКАЯ БЕЗОПАСНОСТЬ: ФОРМИРОВАНИЕ АВТОРСКОГО ПОДХОДА**

***Г.В. Грачев,***

*доктор психологических наук, академик РАЕН  
gg057@mail.ru*

Обеспечение информационно-психологической безопасности личности, общества и государства автор рассматривается как новое самостоятельное направление научных исследований и социальной практики. Оно ориентировано на изменение приоритетов в науке и общественном сознании, а также на практическую реализацию перехода к гармоничной



интеграции интересов личности, общества и государства в процессе обеспечения национальной безопасности России.

В основных работах автора изложена система взглядов и представлений на проблему обеспечения информационно-психологической безопасности личности и общества в условиях кардинальных социальных изменений.

Основная идея авторского подхода заключается в том, что обеспечение информационно-психологической безопасности общества и личности неразрывно взаимосвязаны и взаимообусловлены. Это две стороны единого социального процесса.

Обеспечение информационно-психологической безопасности личности, с одной стороны, выступает как необходимое условие информационно-психологической безопасности общества и государства, с другой – представляет собой процесс создания с их стороны системы информационно-психологической защиты и оптимальных условий формирования психологической самозащиты человека. Причем ее формирование является одной из форм личностного развития человека как самостоятельного субъекта социального поведения и информационного взаимодействия с различными социальными субъектами и информационной средой общества в условиях кардинальных социальных изменений при наличии качественно новых угроз безопасности, определяемых действием информационных факторов на психику людей.

Информационно-психологическую экспертизу информационных материалов автор рассматривает как самостоятельное направление экспертной деятельности и как институт гражданского общества, выступающий как важнейшее направление обеспечения информационно-психологической безопасности личности, общества и государства.

СМИ являются важнейшим социальным институтом в современном обществе. Как он функционирует, в чьих интересах – это индикатор демократичности общества. СМИ весьма чувствительны к любым способам регулирования. Предлагаемые меры – введение государственного, общественного или гражданского контроля не могут быть эффективными и в то же время могут стать средством манипулирования. Это связано с тем, что трактовать однозначно, какая это информация и как именно она влияет на людей, без проведения достаточно сложных исследований, которые в настоящее время могут осуществлять лишь подготовленные и достаточно квалифицированные специалисты, практически невозможно. Призывы к саморегулированию СМИ, к моральной самоцензуре – остаются гласом вопиющего в пустыне.

Каким же образом не допустить превращения СМИ из важнейшего социального института демократического общества в инструмент манипулирования, активно использующийся в ходе избирательных кампаний, корпоративных войн, в интересах отдельных социальных субъектов, но далеко не всегда в интересах всего общества?



Для нейтрализации возможных попыток манипулирования общественным мнением необходим специальный механизм. И в качестве такого механизма может выступать экспертиза информационно-психологического воздействия (далее также ИПВ) масс-медиа. В его формировании объективно должны быть заинтересованы и журналисты, как граждане, согласные участвовать в производстве полезного для общества информационного продукта. Экспертиза ИПВ может и должна показывать качество этого продукта и тем самым защищать журналиста, его профессиональную репутацию (в том числе и в суде).

Особая роль экспертизы ИПВ заключается в том, что она позволяет провести научно-обоснованное исследование информационных процессов, формируемых СМИ, и выявить возможные попытки деформации общественного мнения в интересах каких-либо социальных субъектов и в ущерб интересам общества.

В перспективе по мере своего становления и развития экспертиза ИПВ (информационно-психологическая экспертиза) СМИ сможет стать одним из социальных механизмов обеспечения информационно-психологической безопасности личности, общества и государства.

Изначально идеи и теоретические основы использования экспертизы информационно-психологического воздействия в контексте обеспечения информационно-психологической безопасности прорабатывались в следующих работах: издательском проекте по подготовке монографии «Личность и общество: информационно-психологическая безопасность и психологическая защита» (грант РГНФ № 02-03-16073д, 2002-2003 гг., автор Грачев Г.В.), исследовательских проектах «Философия информационного противоборства: методология и технология информационной самозащиты» (грант РГНФ № 02-03-18121а, 2002-2003 гг., руководитель Грачев Г.В.), «Методологические основы социолого-психологической экспертизы СМИ» (грант РГНФ № 05-03-03445а, 2005-2006 гг., руководитель Грачев Г.В.).

В последующем они были продолжены и развивались под руководством автора в ряде научно-исследовательских проектов по проблемам изучения возможностей использования социолого-психологических методов для оценки эффективности информационных акций средств массовой информации, создания специализированной системы мониторинга информационных акций в СМИ и ряде других.

В настоящее время под руководством автора осуществляется реализация проекта по разработке концепции развития информационно-образовательной среды подготовки специалистов в области информационно-психологической экспертизы информационных материалов и завершение апробации ее макета с использованием возможностей ГИС Интернет.

## ПСИХОЛОГИЯ В ШКОЛЕ: НОВОВВЕДЕНИЕ ИЛИ ВОЗРОЖДЕНИЕ ТРАДИЦИЙ?

**О.М. Гуменская,**

*кандидат педагогических наук, доцент кафедры общей и социальной психологии факультета психологии,  
Саратовский государственный университет имени Н.Г. Чернышевского  
e-mail: goumenskaya@gmail.com*

Памяти моих учителей  
Леонида Григорьевича Вяткина  
и Евгения Ильича Гарбера

В XXI веке психология и педагогика по праву должны стать фундаментальными науками и движущими силами развития человечества, но и психологию, и педагогику как учебные предметы российская молодежь имеет возможность изучать не ранее ступени среднего профессионального, а то, и высшего образования. Мировой и российский опыт преподавания психологии в XX веке не привели к однозначным ответам и общепризнанной методике преподавания психологии в средней школе. В этой связи в литературе обращается внимание, в основном, на трудности двоякого рода: плюрализм мировой психологии, затрудняющий унификацию психологического образования, и не разработанность дидактических принципов преподавания психологии в школе.

Не отрицая актуальности этих проблем, следует признать необходимым исследование их в более широком педагогическом контексте, а именно – значения и роли формирования психологических знаний в образовании и воспитании учащихся. Образовательное значение психологии, по мнению В.И. Гинецинского: «в том, что без соответствующих знаний невозможна адекватная ориентация в действительности, понимание человеком его места в мире, понимание самого универсума, существенным компонентом которого является психическое». Кроме образовательного значения, для формирования научной картины мира и изучения природы человека как организма и как личности, курс психологии призван стать важным фактором повышения эффективности воспитательных функций школы, а именно: личностного роста учащихся, повышения успеваемости, профилактики девиантного поведения и разного рода психологических зависимостей (алкоголизма, наркомании, токсикомании и др.), пропаганды здорового образа жизни, подготовки к семейной жизни и выбору профессии, – выбору жизненного пути в целом. Именно как часть современной комплексной антропологии психологическая наука становится в XXI веке, как задумывал В.В. Давыдов, «психологией образования как всеобщей общественной формой развития человека»[1. С. 27].

Право на существование «психологии» как учебного предмета в школе обсуждается не только в России, но и в Европе на протяжении двух последних веков. В какой-то степени драматичным можно назвать российский опыт преподавания психологии в общеобразовательной школе. Несмотря на давние традиции: впервые в русской школе этот предмет был введен в 1804 году (психология рассматривалась как составная часть философии, первый учебник психологии для гимназий был написан немецким философом Л.Г. Якобом и опубликован на русском языке в 1812 году, в начале XX века психологические курсы были введены почти во все виды учебных заведений среднего звена: учительские семинарии, реальные и коммерческие училища, епархиальные училища и духовные семинарии, мужские и женские гимназии), на участие в написании специальных учебников для школы ведущих отечественных психологов своего времени (1900 – 1910 гг. – К.Н. Корнилов, А.П. Нечаев, В.Ф. Адамов, С.П. Автократов, Г.И. Челпанов, священник А. Гиляревский; 1947 – 1959 гг. – Б.М. Теплов, Г.А. Фортунатов, А.В. Петровский, 1995 – 2000 гг. – А.Д. Андреева, И.В. Дубровина, Е.А. Климов, Я.Л. Коломинский, В.Я. Ляудис, Р.С. Немов, М.В. Попова и др.), – «психологии» как самостоятельного учебного предмета до сих пор нет в программе средней общеобразовательной школы.

К настоящему времени накоплен некоторый опыт преподавания предмета «психология» в старших, средних и даже начальных классах общеобразовательной школы (А.Д. Андреева, Ю.Д. Бабаева, И.В. Вачков, Е.И. Гарбер, О.М. Гуменская, Н.И. Гуткина, И.В. Дубровина, Е.А. Климов, И. Никольская и Г. Барднер, А.М. Прихожан, Н.Н. Толстых и др.).

Место и функции психологического образования в современной общеобразовательной школе можно определить, лишь обратившись к сущности этого педагогического явления. В настоящее время ведущие философы, психологи, социологи и педагоги утверждают, что психологический компонент может выполнить системообразующую функцию в школьном образовании, придав ему целостность, обеспечив единство всех образовательных областей в русле гуманистического мировоззренческого принципа. Подобные функции психологического образования вытекают из его фундаментальных особенностей:

- провозглашение становления у всех слоев населения гуманистического сознания как интегративного выражения психических процессов, позволяющих понимать и оценивать человеческие взаимоотношения всех уровней и свою собственную роль в их оптимизации;

- содержание психологического образования, которое раскрывает культурно-исторические особенности взаимодействия человека с миром, характеризует «новый синтез» естествознания, гуманитарного и технического знания, придает ценностно-нормативную окраску научным объяснениям, определяет доминанты человеческой деятельности в соответствии с глобальным, региональным и локальным уровнем гуманистических задач;

– содержание психологических знаний ориентирует школьника на будущее устойчивое развитие цивилизации и природы, на поддержание и улучшение здоровья каждого жителя планеты. Целостность мира природы и мира человека рассматривается через призму взаимодействий человека с самим собой, с природой и с обществом. Исследуя психологические взаимодействия разных уровней, учащиеся обнаруживают противоречия, развитие и устойчивость общества и отдельной личности;

– в методах развития сознания психологическое образование предписывает единство воздействия на интеллект, эмоции и волю учащихся в условиях принятия решений в воображаемых и реальных ситуациях, ориентированных на оздоровление человеческих отношений, укрепление личного и общественного здоровья.

Психология является важнейшим элементом не только в развитии общей культуры учащихся, но и в формировании и коррекции собственного «Я – образа» ребенка. Гуманизация учебно-воспитательного процесса позволяет создать такую образовательную среду, которая обеспечит успешное развитие детей с разным стартовым уровнем культуры и образовательной подготовкой.

Формирование психологических знаний учащихся можно обеспечить двумя путями: за счет психологизации содержания уже имеющихся школьных предметов и на основе введения в программу общеобразовательной школы самостоятельного предмета «психология». Мы поддерживаем оба пути и считаем, что формирование базовых психологических знаний учащихся является не только насущной потребностью общеобразовательной школы, но и актуальным социальным заказом школе.

Наша концептуальная модель педагогического обеспечения обучения и воспитания школьников с опорой на преподавание психологии как учебного предмета на всех ступенях школьного обучения позволяет создать оригинальную систему психологического образования и решать вопросы, связанные с диагностикой, прогнозом, коррекцией личностного развития ребенка, а также строить инновационные проекты и программы совершенствования учебно-воспитательного процесса. Работа в рамках предложенной системы предполагает преобразование мотивационной, интеллектуальной, аффективной, и, в конечном счете, поведенческой структур всех участников образовательного процесса (учителей, учащихся, родителей и др.).

В рамках курса психологии для учащихся всех возрастных групп, помимо основной цели – формирования у ученика психологических знаний, ставились и сквозные прикладные задачи:

– «учить учиться» (предполагает помощь в освоении учащимися оптимальных способов работы с получаемой информацией);

– «учить общаться» (подразумевает опору на индивидуальные особенности личности, на развитие эмпатийности);

– психолого – педагогическая поддержка как помощь в адаптации учащихся к возникающим требованиям, которые встают перед ними на различных этапах взросления.

Определяя понятие «психологические знания», применительно к задачам обучения в общеобразовательной школе, нами была взята за основу схема – структура развитой человеческой психики, разработанная Е.И. Гарбером на основе системно-генетического подхода (СГП) к рассмотрению явлений психики из протопсихики по трем магистральным направлениям: манипулятивному (познание мира человеком в процессе его предметно-манипулятивной деятельности), интерактивному (познание мира в процессе общения людей во всех его взаимосвязях), рефлексивному (самопознание) [2. С. 18].

Предлагаемая Е.И. Гарбером «Периодическая система компонентов психики» или «Психологическая таксономия», разработанная также на основе системно-генетического подхода к рассмотрению явлений психики (табл. 1), становится естественной программой изучения курса психологии в школе [2. С. 33-34].

Таблица 1

**Периодическая система компонентов психики  
(психологическая таксономия)**

| У<br>Р<br>О<br>В<br>Н<br>И | <b>ПСИХИЧЕСКИЕ<br/>ПРОЦЕССЫ</b><br><i>первая подсистема</i> | У<br>Р<br>О<br>В<br>Н<br>И | <b>ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ СОСТОЯНИЯ</b><br><i>вторая подсистема</i> | У<br>Р<br>О<br>В<br>Н<br>И | <b>ИНТЕГРАЛЬНЫЕ ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ОБРАЗОВАНИЯ</b><br><i>третья подсистема</i>                         |
|----------------------------|---|----------------------------|--|----------------------------|---|
| 9                          | <b>Нравственно-ориентированное внимание</b>                 | 18                         | <b>Внимательности – невнимательности</b>                     | 27                         | <b>Нравственно – психологические</b><br>(психологическая зрелость личности; духовность, душевность) |
| 8                          | <b>Воля и произвольное внимание</b>                         | 17                         | <b>Волевые</b>   | 26                         | <b>Направленность</b><br>(структура мотивов)  |
| 7                          | <b>Эмоции и произвольное внимание</b>                       | 16                         | <b>Эмоциональные</b>   | 25                         | <b>Социальный интеллект</b>   |
| 6                          | <b>Высшие формы памяти</b>                                  | 15                         | <b>Мнемические</b>   | 24                         | <b>Операционально – деловые свойства личности</b><br>(функциональная зрелость личности)             |
| 5                          | <b>Мышление и речь</b>                                      | 14                         | <b>Интеллектуальные</b>                                      | 23                         | <b>Способности</b>  |
| 4                          | <b>Представления</b>  | 13                         | <b>Созерцательные</b>  | 22                         | <b>Психологический жизненный опыт</b>   |

| У<br>Р<br>О<br>В<br>Н<br>И | <b>ПСИХИЧЕСКИЕ<br/>ПРОЦЕССЫ</b><br><i>первая подсистема</i> | У<br>Р<br>О<br>В<br>Н<br>И | <b>ПСИХОЛОГИЧЕ-<br/>СКИЕ СОСТОЯ-<br/>НИЯ</b><br><i>вторая подсистема</i> | У<br>Р<br>О<br>В<br>Н<br>И | <b>ИНТЕГРАЛЬНЫЕ<br/>ПСИХОЛОГИЧЕ-<br/>СКИЕ ОБРАЗОВАНИЯ</b><br><i>третья подсистема</i> |
|----------------------------|---|----------------------------|--|----------------------------|---|
| 3                          | <b>Восприятие и ощу-<br/>щения</b>                          | 12                         | <b>Перцептивные</b>  | 21                         | <b>Характер</b>   |
| 2                          | <b>Психомоторные про-<br/>цессы</b>                         | 11                         | <b>Психомоторные</b>   | 20                         | <b>Психодинамика</b> (тем-<br>перамент)   |
| 1                          | <b>Эмоционально – ве-<br/>гетативные процессы</b>           | 10                         | <b>Эмоционально– ве-<br/>гетативные</b>                                  | 19                         | <b>Нейродинамика</b><br>(свойства нервной<br>системы)                                 |

Эта таблица в процессе изучения психологии играет такую же роль, как таблица Д.И. Менделеева в процессе изучения химии. Ученики могут наглядно представить мир психических явлений во всей его целостности и структурности, системно-генетической иерархии психологических структур, в его развитии. Рассматривая психику как открытую, динамичную, большую, иерархически организованную систему, в ней можно выделить три подсистемы (процессов, состояний, интегральных образований) – по 9 уровней-компонентов в каждой. Всего получим 27 уровней: от эмоционально-вегетативных процессов до нравственно-психологических свойств личности, от психических процессов как первичных образований психики через психические состояния как пролонгированные во времени психические процессы к интегрально-личностным образованиям.

Эта классификация становится естественной программой изучения курса психологии в школе. Рассмотрев, шаг за шагом, созревание всех двадцати семи уровней психики в персоногенезе, учащиеся автоматически исчерпывают содержание курса общей психологии.

На основании упомянутой выше схемы-структуры развитой человеческой психики мы и разработали приемлемую для условий общеобразовательного обучения схему-структуру психологических знаний, которая удовлетворяет важнейшим требованиям, предъявляемым к содержанию знаний школой: самопознание, познание людей и совершенствование умений общения и взаимодействия, познание мира, позволяющее осуществлять профессиональный выбор, в частности, и жизненный выбор, в целом.

Учебная дисциплина качественно отличается от соответствующей науки: она содержит основы научного знания. Трансформировать научные знания из области психологии в учебный предмет позволяет модульный подход, разработанный применительно к дисциплинам гуманитарного цикла Л.Г. Вяткиным: он ориентирует на отбор “ядра” научной

информации по соответствующей учебной дисциплине посредством все-стороннего анализа понятий, терминологического аппарата, выявления внутренних связей между понятиями, законами и принципами, позволяет высветить комплекс фундаментальных компонентов информации, логично и компактно структурировать изучаемый материал, избежать повторений внутри одного и того же курса и в смежных дисциплинах [3. С. 57-63].

Модульное построение учебных дисциплин протекает в два этапа: 1-й этап – разработка инвариантной модели учебного предмета; 2-й этап – выделение ключевых идей в рамках конкретных модулей. Принципами отбора ключевой информации являются: а) информационная емкость и прогностическая ценность изучаемого материала; б) системообразующая функция; в) конструктивно – практическая значимость материала. Соответственно описанной нами выше схеме – структуре психологических знаний школьника, было разработано модульное построение программы экспериментального курса психологии [4. С. 101-104].

Подготовка инвариантной модели учебного курса делает процесс обучения логически стройным и управляемым. Инвариантная составляющая модуля психологических знаний включает модуль знаний, обеспечивающих самопознание, модуль знаний по теории и практике общения, модуль знаний, обеспечивающих ориентацию в окружающем мире и профессиональную ориентацию в частности. Инвариантная составляющая составляет основу экспериментального курса психологии, который адаптируется для учащихся соответствующего возраста (7-го, 8-го или 9-го класса).

На основе инвариантной составляющей разрабатывается вариативная составляющая программы экспериментального курса, модули которой ложатся в основу самостоятельных спецкурсов по психологии в средних и старших классах школы, лицея, гимназии или – в основу психологических занятий в младших классах, или даже – в основу психологических факультативов и программ психологических кружков. Модуль знаний, обеспечивающих самопознание, ложится в основу программ по психологии личности и практических занятий по самодиагностике, модуль знаний по теории и практике общения – в основу программ по социальной психологии и занятий по групповой динамике, тренингов с применением ролевых игр, модуль, обеспечивающий ориентацию в окружающем мире соответственно – в основу программ по психологии труда с проведением диагностики склонностей и учебных деловых игр. Таким образом, модульное построение программ психологических курсов позволяет учитывать дифференциальные и индивидуально-личностные особенности обучаемых.

Считаем также важным отметить, что полноценное психологическое образование предполагает сочетание классно-урочного обучения с организацией исследовательских и практических занятий школьников. Такой подход

позволит усилить мотивацию и воспитательный эффект обучения [5. С. 534-541]. Приняв эти положения как доминантные, можно предложить следующую модель психологического образования, включающую три этапа:

– пропедевтический – ознакомление учащихся начальных классов с элементарными психологическими представлениями на уровне эмоционального восприятия мира и самого себя в этом мире;

– основной – введение обязательного программного предмета «Основы психологии» в 7-9-х классах с целью освоения учениками базовых научных представлений о психике человека, о неисчерпаемых возможностях самореализации на основе самопознания, о законах общения и деятельности;

– профильный – введение в старшей школе (10-11 классы) спецкурсов по психологии с учетом пожеланий учащихся и профильной ориентации классов («Этика и психология семейной жизни», «Теория и практика общения», «Основы экономической психологии», «Основы юридической психологии» и др.)

Эти этапы дополняются: а) глубокой психологизацией предметов, особенно гуманитарного цикла, что предполагает слияние предметного и психологического содержания в единую образовательную область; б) включением психологической информации во все виды внеклассной работы с целью формирования эмоционально-ценностного отношения школьника к человеку как личности, как индивидуальности.

Таким образом, внедрение психологических знаний в школу охватывает все аспекты обучения, воспитания, развития учащихся, направленные на формирование гуманитарных качеств личности, а значит, способно формировать не только знание основ психологии, но и деятельность, поведение, ответственное отношение к «внутренней» (здоровье) и «внешней» средам (природа, общество).

Преподавание психологии – важнейшее звено в деятельности Службы практической психологии школы, т.к. психолог, стоящий вне или «над» учебным процессом на практике малоэффективен. Только непосредственный контакт с учащимися на уроках, занятиях и внеклассных мероприятиях обеспечивает атмосферу сопереживания, сотворчества, являющуюся «питательной средой» для развивающейся детской личности. Преподавание психологии в школе должно органично включаться в учебно-воспитательную систему образовательного учреждения [6. С. 25-30].

#### Список используемой литературы

1. Психология XXI в. Пророчества и прогнозы. (Круглый стол). // Вопросы психологии, 2000, №1, С. 3-35, №2, С. 3-41.
2. *Гарбер Е.И.* Семнадцать уроков психологии. М: Гардарики, 1995.
3. *Вяткин Л.Г., Капичникова О.Б., Дружкин А.В.* // Основы дидактики высшей школы. – Саратов: Изд-во Саратов. ун-та, 1997. С. 57-63.



4. *Гуменская О.М.* Преподавание психологии в общеобразовательных учреждениях. Ежегодник Российского психологического общества: материалы 3-го Всероссийского съезда психологов. – 25-28 июня 2003 г.: в 8 т.– СПб: Изд-во С.Пб. ун-та. 2003г., т.2, С. 101 – 104.
5. *Гуменская О.М.* О преподавании психологии в школе и вузе. Раздел 17.1 (Глава 17. Психологическое просвещение и психологическая поддержка населения). Общая психология. Учебник. (Образовательный стандарт XXI). Авторский коллектив. / Под ред. Р.Х. Тугушева и Е.И. Гарбера. М.: Изд-во Эксмо, 2006.
6. *Гуменская О.М.* Возрождение психологии как учебного предмета в школе – одна из задач психологической службы системы образования. Психология образования – 2005: Материалы межрегиональной научно-практической конференции 25-26 октября 2005 года. – Саратов: Изд-во «Научная книга», 2005. С.25-30.

## **ПСИХОЛОГИЧЕСКИЙ КОНТЕКСТ ФУНКЦИИ ПОЛЕЗНОСТИ**

***И.Ю. Гурская,***

*ст. преподаватель кафедры общей и социальной психологии,*

***С.П. Попова,***

*кандидат психологических наук,*

*доцент кафедры общей и социальной психологии,*

*Саратовский государственный университет имени Н.Г. Чернышевского  
gursk-irina@yandex.ru*

Психология все более активно включается в решение практических задач, возникающих в разных сферах общественной практики: «Разработка средств, методов, рекомендаций, пригодных для использования в практических целях, предъявляет высокие требования к эффективности и качеству научных исследований» [1. С. 3].

Современная психология еще не позволяет полностью удовлетворить все возрастающие потребности общественной практики. Большое число эмпирических фактов, накопленных экспериментальной психологией, без разработки теоретически обоснованных стандартизированных методов не дает возможности эффективно решать практические задачи: «Нет необходимости доказывать, что результативное решение этих задач возможно только на основании хорошо разработанной теории» [1. С. 18].

Наилучшим посредником между теоретическим языком науки и здравым смыслом исследователя является модель [2. С. 21].

Актуальностью данного исследования является создание и применение математической модели полезности в психотерапевтической технологии коррекции психосоматических состояний.

Такой подход предостерегает исследователей от необоснованного расширения области применения модели как метода, а сам метод – от незаслуженной критики. Математические методы не только представ-

ляют новые возможности исследователю, но и способствуют вскрытию слабых мест в самом психологическом знании, предъявляют более высокие требования к постановке исследовательских задач, служат средством обобщения накопленных знаний, следовательно, играют большую роль в построении психологической теории [3. С. 5-21]. А.Н. Леонтьев отмечает: «...основываясь на всем опыте развития научного знания, мы должны признать, что математизация действительно является идеалом развития психологической теории» [4. С. 7].

По мнению Н.А. Митина, «развитие так называемого «мягкого моделирования», в котором модели строятся, опираясь не на строгие, в первую очередь, количественные законы, а на качественные закономерности, тенденции развития моделируемых систем, правдоподобные гипотезы, позволило подойти к исследованиям в таких науках, как психология, социология с несколько другой точки зрения, нежели ранее было принято в этих науках» [5].

Любое достаточно сложное явление допускает различные подходы его моделирования. Каждый подход определяется, с одной стороны, – выделением существенных факторов, с другой, – используемым математическим аппаратом. Чем сложнее изучаемое явление, тем больше возможностей для выбора модели. На начальном этапе исследования строится как можно более простая модель, которая затем усложняется и уточняется в процессе ее апробации на практике. Математическое моделирование в гуманитарных науках – «это улица с двухсторонним движением». [5. С. 2]

Проблемой данного исследования является внедрение экономической теории полезности в русло психологической концепции рационального поведения (но не правилами реального поведения). Большое количество работ, проведенных в рамках системы управления и создания моделей подтверждают, что существуют различные аксиоматические теории полезности, определяющие концепцию рационального поведения. «Основные результаты этих теорий состоят в доказательстве существования функции «полезности», упорядочивающей альтернативы из заданного множества по предпочтительности, и утверждения, что рациональное поведение в условиях неопределенности исходов можно описать с помощью полезности и субъективной вероятности в соответствии с формулой «разумный человек принимает решения в ситуациях, включающих риск в соответствии с ожидаемой полезностью, где ожидание основывается на «субъективной вероятности»» [6. С. 17].

Основы современной теории полезности были заложены А. Крамером и Д. Бернулли (1738), которые предположили, что для многих людей полезность богатства увеличивается по мере его роста с уменьшающейся скоростью. В 1931 г. философ и математик Ф. Рамсей построил систему аксиом для субъективно ожидаемой полезности. Опираясь на его результаты, Л. Сэвидж в 1864 г. ввел строгую систему аксиом для субъективно ожидаемой полезности, которая формируется из аксиом предпочтения.

Теория предпочтений основывается на отношении нестрогого «Y не предпочтительнее, чем X» или строгого предпочтения «X предпочтительнее, чем Y». В последних работах чаще используется строгое предпочтение.

Модель Сэвиджа для субъективно ожидаемой полезности получила наибольшее признание среди теорий принятия решений с риском:

$$SEU = P^* U,$$

где SEU – субъективно ожидаемая полезность исхода, U – полезность наступившего исхода; P\* – субъективная вероятность наступившего исхода.

Субъективная вероятность – число, выражающее степень возможности данного события (по мнению субъекта).

В теории принятия решений оценки вероятностей, полученные на основе суждения одного лица, входят в сумму:

$$\sum P(E_i) = 1,$$

где  $E_i$  – полный набор взаимоисключающих событий, и если она не равна 1, то меняются рассматриваемые оценки.

Для оценки распределения вероятностей величин, имеющих большое количество значений, берется несколько точек функции распределения этих величин и строится кривая, оптимально проходящая через эти точки.

Функция полезности может иметь экономический смысл «прибыли», а также может иметь психологический смысл как критерий качества, который предусматривает возможность изменения структуры системы и ее выбор, поэтому требуются критерии (специальные математические алгоритмы) для определения психотерапевтической полезности. Внедрение математических алгоритмов позволит построить данную модель.

#### Список использованной литературы:

1. *Ломов Б.Ф.* Системность как принцип математического моделирования в психологии. – Вопросы кибернетики, вып. 50. 1979. – с. 3-18.
2. *Вартовский М.* Модели. Репрезентация и научное понимание. М. Прогресс, 1988.
3. *Ломов Б.Ф.* Математика и психология в изучении процессов принятия решения. – В кн.: Нормативные и дескриптивные модели принятия решений. М.: Наука. 1981.
4. *Леонтьев А.Н., Джафаров Э.А.* К вопросу о моделировании и математизации в психологии. – Вопросы психологии.. 1973. № 3.–С. 3-14.
5. *Митин Н.А.* Новые модели математической психологии и информационные процессы. [Электронный ресурс] URL: <http://spkurdyumov.narod.ru/Mitin12.htm> (дата обращения 18.11.2011 г.)
6. *Баранов В.В., Матросов В.М.* Модели полезности и риска в задачах управления деградирующими системами. // (В.В. Баранов, В.М. Матросов). Проблемы управления. № 5. 2007.

## ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ДЕТЕРМИНАНТЫ, КРИТЕРИИ И СТРУКТУРНЫЕ КОМПОНЕНТЫ ОТВЕТСТВЕННОСТИ

*П.Ю. Калистратов,*

*ст. преподаватель кафедры общей и социальной психологии,*

*Саратовский государственный университет имени Н.Г. Чернышевского  
kpu76@yandex.ru*

Понятие «ответственность» прочно вошло в категориальный аппарат психологической науки. Интерес к нему вполне закономерен, так как оно позволяет понять и описать широкий спектр индивидуальных особенностей поведения и проявлений личности, и, как нельзя лучше, подходит для научного осознания целого ряда масштабных социально-психологических явлений.

Данное понятие представляется весьма важным как для обсуждения теоретических проблем психологического, социологического, философского, культурологического, юридического плана, так и для решения широкого круга прикладных, прежде всего, психологических задач, включая психодиагностические, консультативные, психотерапевтические и коррекционно-развивающие.

Мы не ставим перед собой задачу сведения имеющихся в психологии авторских подходов к ответственности в единое концептуальное пространство. Нам важно понять, каков уровень осознания ответственности как психологического конструкта в современной психологии; а также с помощью принятого понятийного аппарата очертить границы собственного исследования ответственности. Как любая попытка рассмотреть психологический феномен в системе мультипарадигмальных координат, желание теоретического и эмпирического изучения феномена «ответственность» изначально предполагает использование основных, уже имеющихся систем интерпретаций.

Традиции научного осознания ответственности как философского и психологического конструкта, феномена и ноумена, заложены И. Кантом, Г. Лебоном, Ф. Ницше, Ж. Пиаже, Ж.-П. Сартром, М. Дж. Стюартом, М.М. Бахтиным, Э. Дюркгеймом, В. Франклом, Х. Хекхаузенем и в разное время были продолжены Б.Г. Ананьевым, Л.И. Анцыферовой, К.А. Абульхановой-Славской, Л.И. Дементий, В.Н. Дружининым, Л. Колбергом, А. Лэнгле, Б.Ф. Ломовым, К. Муздыбаевым, С.Л. Рубинштейном и многими другими исследователями. В многочисленных научных исследованиях используются различные теоретико-методологические подходы к разработке понятий «ответственность» и «социальная ответственность».

Следует признать, что несмотря на длительную историю своего существования в рамках психологической науки, понятие «ответственность» до сих пор имеет размытый категориальный статус. Ответствен-

ность рассматривается как один из трех экзистенциалов человеческого существования (А. Лэнгле, В. Франкл); как модель мотивации помощи (С. Шварц); как ресурс совладания с жизненными трудностями, универсальный копинг ресурс (К. Муздыбаев); как действие (Б.Ф. Ломов, Э.И. Рудковский, Г.Л. Тульчинский и др.); как центральная личностная характеристика, определяющая стиль жизни (Л.И. Анцыферова); как форма активности и стратегии личности, форма добровольного принятия необходимости (К.А. Абульханова-Славская); как качество, характеризующее социальную типичность личности (К. Муздыбаев); как условие социального поведения; как способ жизни, многомерное психическое явление, как свойство субъекта жизнедеятельности (Л.И. Дементий); как форма саморегуляции (А.В. Петровский); как осознание человеком своей способности выступать причиной изменений (или противодействия изменениям) (Д.А. Леонтьев, Г.В. Семенова); как ведущее нравственное свойство самоопределившейся личности (В.Ф. Сафин); волевое качество, связанное с морально-ценностной ориентацией личности (А.И. Голубева, Т.Ф. Иванова, Р.С. Немов, Л.С. Славина); как системное качество личности (Р.М.-А. Фалах); как личностная детерминанта представлений об успешном человеке (Н.В. Лейффрид); как базовое свойства личности в усвоении иностранного языка (Ю.В. Клюева); как одна из пяти характеристик, входящих в представление о порядочном человеке (А.Б. Купрейченко); как сознательное отношение человека к выполнению всех предъявляемых ему обществом норм и требований (С.В. Бессмертная).

Так выглядит не полная номенклатура определений ответственности, сосуществующих в психологической науке на протяжении многих лет. Пролонгированный интерес к этой проблеме, у представителей разных школ и научных направлений, привел к тому, что при многообразии исследований в этой области, отсутствует единая концепция ответственности, и унифицированное представление о том, как именно следует ее определять.

Необходимо учитывать и тот факт, что в философской, социологической, а главное в психологической научной литературе авторы активно используют такие понятия как: социальная ответственность (К. Муздыбаев, М.А. Осташева, И.А. Панарин, Д.И. Фельдштейн); моральная ответственность (Ж. Пиаже); дисциплинарная ответственность (М.А. Осташева), принципиальная и конкретная ответственность (А. Лэнгле); подлинная ответственность (К.А. Абульханова-Славская); субъективная и объективная ответственность (Ж. Пиаже, Л.И. Дементий); кризис ответственности (Д.А. Леонтьев); мера ответственности (К.А. Абульханова-Славская, Л.И. Дементий, К. Муздыбаев, С.Л. Рубинштейн); начальные формы ответственности (К.А. Климова, М.В. Борцова); профессиональная ответственность (Н.Н. Ярушкин, О.Н. Шалдыбина, А.Г. Перлин, Ю.В. Клюева); ответственное профессиональное поведение (Н.Н. Сатонина) и некоторые другие.

Это далеко не полный перечень терминов, включающих в себя психологический конструкт «ответственность». Смысловые пространства этих понятий причудливым образом встраиваются в общий контекст обсуждаемой проблемы, иногда конкурируя друг с другом, иногда недостаточно согласуясь между собой. Существующая полифония подходов к вопросу научного объяснения феномена ответственности удерживает исследователей в ситуации тиражирования авторских мнений по данной проблеме. Отмеченное номинативное и сигнификативное разнообразие не способствуют достижению понимания в дискуссиях по обозначенной проблеме, а в ряде случаев становятся непреодолимым препятствием на пути обретения относительного единства взглядов.

Между тем вопрос изучения ответственности не только не теряет своей актуальности, но все увереннее занимает лидирующее положение среди глобальных проблем современности. В этом убеждает, например, текст аналитического доклада группы экспертов, который известен под названием «Всеобщая Декларация Ответственности Человека» [1]. Поиск способа «...уравновесить свободу и ответственность», по мнению авторов, может и должен привести человечество к обретению средства «...примирения идеологий и политических взглядов, в прошлом считавшихся антагонистическими». Решение этой сложнейшей задачи планетарного масштаба, по мнению авторов, имеет фундаментальный посыл: «люди заслуживают максимально полной свободы, однако должны в полной мере развивать свое чувство ответственности, чтобы правильно пользоваться свободой». Сентенции, которые содержит реферируемый текст, напоминают нам о философско-психологической предыстории обсуждаемого вопроса: «концепция обязанностей человека способствует созданию равновесия между понятиями свободы и ответственности: в то время как права относятся в большей мере к свободе, обязанности связаны с ответственностью. Несмотря на это различие, свобода и ответственность взаимозависимы. Будучи моральным качеством, ответственность служит естественным добровольным ограничителем свободы. Ни в одном обществе свобода не может быть безграничной. Таким образом, чем больше у нас свободы, тем большую ответственность мы на себя принимаем, как по отношению к другим, так и в отношении самих себя. Чем разнообразнее наши таланты, тем выше наша ответственность за наиболее полное их развитие. Мы должны продвигаться от свободы безразличия к свободе причастности». Посыл – «Мы боролись за свободу и права человека. Пришло время поощрять ответственность и обязанности человека», содержит в себе не только желаемую целесообразную перспективу развития общества, но и звучит как психологический диагноз современности. В имеющихся обстоятельствах, в отсутствии у научного сообщества, единого определения и завершенной концепции ответственности, мы, считаем корректным говорить об эволюции

представлений различных субъектов познания: как отдельных ученых, так и научных школ и направлений в этой области.

Например, представления авторов о компонентном составе ответственности столь же разнообразны, насколько разными являются определения этого психологического конструкта. В 2005 году Л.И. Дементий в диссертационном исследовании отметила: «Анализ работ, посвященных структуре ответственности, показал, что авторы по-разному представляют, что входит в содержание ответственности» [2. С. 58]. Нам остается лишь присоединиться к мнению автора и констатировать, что за прошедшее время эта ситуация не претерпела существенных изменений. Чтобы в этом убедиться, достаточно ознакомиться с результатами аналитического обзора по вопросу компонентного состава ответственности, как психологического конструкта. Определяя компонентный состав психологической ответственности, авторы, в подавляющем большинстве, демонстрируют приверженность традициям функционального подхода. Личностные характеристики (включающие когнитивные, мотивационные и продуктивные) и индивидуальные характеристики (прежде всего, динамические, эмоциональные и регуляторно-волевые) функционально связаны между собой. Однако это обстоятельство не является решающим для исследователей и не способствует достижению ими общности представлений о компонентном составе ответственности. Полный перечень структурных компонентов психологической ответственности в представлении разных авторов выглядит по-разному и включает три (Л.А. Барановская, М.В. Борцова, О.Ю. Гроголева, Л.И. Дементий, К.А. Климова, Л.В. Кузьменкова, Е.И. Михайлова, В.Ф. Сафин, Т.Н. Сидорова, М.К. Тутушкина), четыре (А.Ф. Плахотный, О.П. Цыбуленко), шесть (Расми Абдуль-Рахим Мохамед) или семь (В.А. Тимофейчева) компонентов.

Все авторы анализируемых работ включают в психологическую структуру ответственности компонент, который имеет в психологии вполне определенную содержательную направленность. Этот факт только на первый взгляд выглядит проявлением единодушия исследователей. Подробное знакомство с персональными позициями убеждает в разнообразии представлений о содержании данного компонента, его роли и месте в структуре ответственности. Речь идет о компоненте, который авторы называют по-разному: когнитивным (Л.А. Барановская, Т.М. Беспалова, М.В. Борцова, О.Ю. Гроголева, Л.И. Дементий, К.А. Климова, Л.В. Кузьменкова, Е.И. Михайлова, В.П. Прядеин, Расми Абдуль-Рахим Мохамед, Т.Н. Сидорова, В.А. Тимофейчева), интеллектуально-когнитивным (В.Ф. Сафин), рациональным (Л.И. Глядунова, А.П. Дьяков, Ж.З. Заводская, А.Т. Панов, А.Ф. Плахотный, М.К. Тутушкина), гностическим (А. Немчинов) или информационно-познавательным (В.Н. Горяйнов). Необходимо подчеркнуть тот факт, что разница в названиях, в ряде случаев, скрывает единство содержания, в то время как авторы, использующие одно название для обозначения этого компонента в психологической



структуре ответственности, по-разному определяют его содержательную специфику. Номинативное разнообразие подкрепляется, а точнее усугубляется содержательным разнообразием.

Например, Л.И. Дементий пишет: «Под когнитивным компонентом ответственности мы понимаем, прежде всего, осознание сущности и необходимости ответственности, а также условий, в которых ответственность будет реализована» [3. С. 64]. Г.В. Семенова включает в содержательное пространство когнитивного компонента систему усвоенных личностью знаний о сущности социальной ответственности, о нормах поведения, через которые и реализуется данное качество [4. С. 63].

Для В.П. Прядина когнитивный компонент подразумевает осмысленность и осведомленность относительно содержания самого понятия «ответственность» [5. С. 98].

При этом под осмысленностью понималось «...схватывание стержневой основы ответственности, ее сути, глубокое и целостное представление качества». Осведомленность характеризовалась «...поверхностным пониманием ответственности, рассмотрением какой-то одной ее стороны, составляющей качества неспецифического, общего характера». Не подвергая критике авторское описание содержания когнитивного компонента, отметим лишь, что оно отличается от определений, данных другими исследователями. В работе Е.И. Михайловой когнитивный компонент включает моральные знания и представляет собой систему усвоенных («присвоенных») и осознанных знаний о сущности нормы ответственности (осознание содержания норм ответственности) [6. С. 51].

Однако О.Ю. Гроголева, характеризуя когнитивный компонент ответственности, включает в него такие параметры как: «...предвидение результатов своей деятельности и поступков, осознание необходимости держать ответ за выполнение порученного дела, осмысление порученного задания, осознание необходимости своего труда для других» [7. С. 44].

Вторыми по частоте встречаемости по результатам анализа в психологической структуре ответственности являются эмоциональный, мотивационный и поведенческий компоненты. Необходимо отметить, что психологическое содержание каждого из них, в интерпретации разных авторов, также имеет свои смысловые оттенки. Достаточно сказать, что характеристика эмоционального компонента у некоторых авторов сводится к чувству ответственности, ответственному отношению, эмоциональной реакции ответственности. Эмоциональный компонент в психологическую структуру ответственности включают Т.М. Беспалова, О.Ю. Гроголева, Л.И. Дементий, А.Ф. Плахотный, Расми Абдуль-Рахим Мохаммед, М.К. Тутушкина, О.П. Цыбуленко и другие. В исследованиях Л.В. Кузьменковой и Л.А. Барановской этот компонент обозначен как аффективный, а в работах В.Ф. Сафина включен в структуру мотивационно-аффективного.



Аналогичная ситуация складывается при анализе авторского содержания мотивационного и поведенческого компонентов. Обращение к существующим системам типологизации ответственности, также результат поиска личностных и ситуационных детерминант ответственности убеждает нас в том, что авторы, в большинстве своем, по-разному решают и эти задачи.

Анализ личностных и ситуационных детерминант ответственности содержат исследования Е.И. Михайловой (1994), Л.А. Барановской (1994), Е.Д. Дорофеева (1996), И.Ю. Карабейниковой (2001), Л.И. Дементий (2005), О.Ю. Гроголевой (2005), С.В. Бессмертной (2006), О.В. Лазорко (2007), М.А. Закировой (2010) и некоторые другие.

Для Л.И. Дементий, опирающейся на разработанное К.А. Абульхановой-Славской понятие активности и личностного семантического интеграла, включающего притязания, саморегуляцию и удовлетворенность, «личностными основаниями и одновременно детерминантами ответственности выступают: самостоятельность, уверенность, локус контроля, мотивация достижения и уровень притязаний» [2]. Автор уверена: мера ответственности, как аспект целостного ответственного поведения, подвергается двойной детерминации: со стороны личностных особенностей и со стороны ситуации.

С.В. Бессмертная в качестве психологических детерминант ответственности студентов вуза выделяет нравственность, волю и интеллект. Нравственность возглавляет этот список потому, что, по мнению автора, обеспечивает переход общественно значимого явления на уровень лично значимого для субъекта и позволяет, при сформированном чувстве долга, сделать правильный нравственно обусловленный выбор между ответственным и безответственным поведением. Обоснованием выбора воли, в качестве психологической детерминанты ответственности служат указания на то, что «она позволяет сознательно и преднамеренно управлять поведением и деятельностью человека; соответственно, выбор стратегии поведения – ответственного или безответственного – определяется нравственной сущностью волевой регуляции поведения и деятельности человека». Интеллект, включен в список на том основании, что развитые интеллектуальные способности позволяют овладеть многими видами деятельности, а деятельность неразрывно связана с поведением [8. С. 61].

О.Ю. Граголева, занимаясь изучением возрастной динамики структуры ответственности в младшем школьном возрасте, приводит следующие социальные детерминанты ответственности: степень эмоциональной близости родителей к детям, уровень конфронтации в семье по вопросам воспитания, уровень тревожности родителей за ребенка, наличие сотрудничества родителей в отношениях с детьми, постоянство и последовательность в предъявлении требований ребенку, степень строгости отцов в воспитании детей, принятие личности ребенка и стиль педагогической деятельности учителя. К индивидуально-психологическим детерминан-

там ответственности отнесены уверенность ребенка, мотивация к обучению в школе и реактивность [9. С. 59].

О.В. Лазорко в работе посвященной психологическим детерминантам ответственности менеджеров промышленного предприятия выделяет объективные и субъективные детерминанты. Объективные детерминанты ответственности, по мнению автора, отражают влияние среды и проявляются «в особенностях развития общества в данный период времени и специфике места проживания (влияние макросреды); в специфике предприятия, на котором осуществляется профессиональная деятельность субъекта управления (влияние мезосреды); в управленческом статусе самого менеджера; в возрастных, семейных, гендерных особенностях руководителя (микросреды); в ситуационных факторах» [10. С. 52]. Субъективные детерминанты ответственности проявляются «в индивидуально-психологических характеристиках субъекта управления, особенностях его мотивационной сферы, профессионально важных качествах, которые обуславливают выбор руководящей работы, с одной стороны, и развиваются в процессе профессиональной деятельности менеджера, с другой» [10. С. 52].

М.А. Закирова в комплексе психологических детерминант развития ответственности в юношеском возрасте выделяет компоненты мотивационно-личностной полисферы (мотивация достижения успеха, эмпатия, терпимость) и Я-полисферы (самооценка личности) [11. С. 57].

Каждый из авторов обосновывает свою точку зрения, стараясь быть убедительным.

Таким образом, анализ материалов по выбранной проблеме, убеждает в том, что существующий интерес к психологическому конструкту «ответственность» закономерен, поскольку дает возможность как для исследования широкого спектра индивидуальных особенностей поведения и проявлений субъекта: личная (С. Шварц, Г.Г. Шпет), профессиональная (Л.А. Барановская, В.Н. Горяйнов, Л.В. Кузьменкова, О.В. Лазорко, О.Н. Шалдыбина, Н.Н. Ярушкин), нравственная (М.А. Закирова, Ф.Г. Майленова) моральная (Т.Г. Гаева, Ж. Пиаже), семейная ответственность (Л.И. Грядунова, Л.И. Дементий, В.Н. Дружинин), родительская ответственность (О.Ю. Гроголева, Р.В. Овчарова); так и для осмысления масштабных социально-психологических явлений: ответственность государства перед гражданами и личности перед обществом (Р.И. Косолапов, В.С. Марков, К. Муздыбаев, А.И. Ореховский, А.Ф. Плахотный), корпоративная ответственность (В.В. Арутюнов, Е.К. Будкина, А.А. Дервянченко, Р.И. Зименков, Е.В. Маркова) и другие.

В рамках психологической науки понятие «ответственность» применяется для описания различных сторон жизни и деятельности субъекта. Однако, на наш взгляд, категория «ответственность», исследованию которой посвящено более семидесяти работ отечественных и зарубежных авторов, не может считаться полностью разработанной, до тех пор, пока

нет единства в представлениях о психологических детерминантах и критериях проявления ответственности, отсутствует четкая классификация видов и типов ответственности, до конца не решен вопрос о структурных компонентах, недостаточно исследованы психологические механизмы, средства, условия и фазы ее формирования.

Логическое разрешение сложившейся ситуации предполагает, на наш взгляд, осуществление компаративного анализа данного понятия, проведенного в историческом и научно – психологическом контексте. Обращение к разнообразию авторских позиций и содержанию теорий, оперирующих этим понятием, позволит учесть специфику каждого из существующих подходов, оценить заманчивость его перспектив, обнаружить и идентифицировать особенности проявления психологической ответственности и типологизировать существующие исследовательские модели.

#### Список использованной литературы

1. Всеобщая декларация ответственности человека [Электронный ресурс] URL: <http://www.oneworld.ru/lucis-rus/goodwill/hum-resp.htm> (дата обращения 14.11.2011 г.)
2. *Дементий Л.И.* Ответственность личности как свойство субъекта жизнедеятельности: дис ... доктора психол. наук : 19.00.01/ Дементий Людмила Ивановна. Москва, 2005.
3. *Дементий Л.И.* Ответственность личности как свойство субъекта жизнедеятельности: дис ... доктора психол. наук : 19.00.01/ Дементий Людмила Ивановна. Москва, 2005.
4. *Семенова Г.В.* Проявление ответственности личности в контексте жизненных ситуаций: дис. ... канд. психол. наук: 19.00.01 / Семенова, Галина Вячеславовна. Санкт-Петербург, 2006.
5. *Прядеин В.П.* Комплексное исследование ответственности как системного качества личности: дис. ... доктора психол. наук: 19.00.01 / Прядеин, Валерий Павлович.– Екатеринбург, 1999.
6. *Михайлова Е.И.* Психологические особенности развития ответственности на рубеже перехода в юношеский возраст: дис. ... канд. психол. наук: 19.00.13/ Михайлова, Евгения Исаевна. Москва, 1996.
7. *Гроголева О.Ю.* Типологические особенности и детерминанты ответственности в младшем школьном возрасте: дис. ... канд. психол. наук: 19.00.01 / Гроголева Ольга Юрьевна. Омск, 2005.
8. *Бессмертная С.В.* Психологические детерминанты ответственности студентов вуза: дис. ... канд. психол. наук: 19.00.01 / Бессмертная, Светлана Викторовна. Ставрополь, 2006.
9. *Гроголева О.Ю.* Типологические особенности и детерминанты ответственности в младшем школьном возрасте: дис. ... канд. психол. наук: 19.00.01 / Гроголева, Ольга Юрьевна. Омск, 2005.
10. *Лазорко О.В.* Исследование психологических детерминант ответственности менеджеров промышленного предприятия: дис. ... канд. психол. наук: 19.00.05/ Лазорко Олег Владимирович. Киев, 2007.

11. *Закирова М.А.* Развитие ответственности в юношеском возрасте (на примере студентвуза): дис. ... канд. психол. наук: 19.00.13/ Закирова, Мария Альбертовна. Казань, 2010.

## **БЛАГОТВОРИТЕЛЬНОСТЬ И МИЛОСЕРДИЕ: НРАВСТВЕННЫЕ ДЕТЕРМИНАНТЫ ЖИЗНИ ИЛИ ПЕРЕРАСПРЕДЕЛЕНИЕ РЕСУРСОВ?**

*Т.Д. Калистратова,*

*кандидат педагогических наук,*

*доцент кафедры общей и социальной психологии,*

*Саратовский государственный университет имени Н.Г. Чернышевского*

*tat-kalistratova@yandex.ru*

«Благодарительность – вот слово с очень спорным значением и с очень простым смыслом».

*В.О. Ключевский*

Тематическое и содержательное пространство статьи определено двумя основными понятиями, вынесенными в название: «благодарительность» и «милосердие». Целью ее написания является желание обсудить ряд вопросов, которые, несмотря на очевидную актуальность, пока не нашли ответа в психологии. Несмотря на длительную историю своего существования, невзирая на серьезность и глубину существующих исследований, понятия «благодарительность» и «милосердие» до сих пор имеют размытый категориальный статус, а в ряде случаев анализируемые источники содержат различия в понимании и использовании данных конструктов.

Мы не ставим перед собой задачу тотального анализа имеющихся в психологии определений благодарительности. Нам важно понять, каким образом благодарительность как психологический конструкт может быть вписана в смысловое пространство современной психологии с тем, чтобы с помощью принятого понятийного аппарата очертить границы собственного исследования.

Интерес к выбранной теме предполагает, прежде всего, анализ мнений исследователей, которые в разное время занимались поиском ответов на интересующие нас вопросы.

Обратимся к философскому и психологическому наследию, для того, чтобы наполнить психологическим содержанием интересующие нас понятия, описать внутренние механизмы, обеспечивающие милосердные проявления и благотворение.

Отметим, что попытки осознать ценности человеческого бытия всегда являлись одним из наиболее важных вопросов философии на

всех этапах ее развития: онтологическом, гносеологическом и аксиологическом.

Достаточно вспомнить, например, утверждение Цицерона о том, что нет ничего более согласного с природой человека, чем благотворительность или усилия Сократа, по поиску ответа на вопрос о том, что такое благо и добродетель или мнение стоиков, о том, что все сущее может быть благом, злом или «безразличным». При этом основным критерием отнесения к благу или злу выступала способность человека приносить пользу или вред. Ценности, таким образом, рассматривались в качестве инструмента позволяющего или не позволяющего достичь конечной, идеальной цели.

Добродетель выступает важнейшей этической категорией восточной философии и понимается как наилучший способ существования человека. Одна из особенностей конфуцианской философии состоит в том, что особое внимание обращено на проблему соотношения внешних и внутренних источников формирования индивидуальных норм и этических ценностей. Хочу присоединиться к мнению И.И. Семененко о том, что в изречениях Конфуция механизмом внутреннего принятия этических ценностей выступает «гуманность», которую сам автор определял, с одной стороны, как «любовь к людям», а с другой – как «преодоление себя и возвращение к ритуальной благопристойности». При этом понятие «гуманность», означает ни что иное, как интериоризацию нравственных ценностей и правил этикета, превращение их во внутреннюю природу, естественную и безотчетную потребность человека. [1]

В этом контексте достаточно просто найти место благотворению и милосердию. Однако ситуация для заинтересованного читателя принципиально изменится, стоит только перейти, например, к реферированию текстов Т. Гоббса. Для автора «...ценность человека, подобно всем другим вещам, есть его цена, то есть она составляет столько, сколько можно дать за пользование его силой, и поэтому является вещью не абсолютной, а зависящей от нужды в нем и оценки другого» [2, С. 146].

Мнение Б. Спинозы по обсуждаемому вопросу выглядит еще более категоричным и не сводится к заключению об относительности ценностей. Предложенный им подход выглядит не менее утилитарным, чем предыдущий: с его точки зрения к ценностям следует относиться как к «предрассудкам», которые мешают достижению человеческого счастья. Он уверен в том, что в ситуации выбора «умный человек выберет своей целью свою пользу» [3. С. 90].

Обращение к текстам Иеремии Бенета не только позволяет обратиться к концепции, основанной на представлении о рациональности человеческого мышления и понять суть процесса «калькуляции блага» (*felicific calculus*), но и перенести, вслед за автором, ответственность за происходящее на государство, основная цель которого состоит в том, чтобы «обеспечить наибольшее счастье наибольшему числу людей» [4. С. 23].

В русской религиозной философской литературе, абсолютный характер ценностей определяется через понятие духовности. В частности, П.А. Сорокин писал о подчинении теории социального развития «ценностям как главной побудительной движущей силе в обществе» [5. С. 49].

А.М. Капустина, например, убеждена в том, что православно-христианская система ценностей сыграла основополагающую роль в формировании ценностно-мотивационной основы всей российской благотворительности. При этом христианство выработало свой особый идеал мотивации благотворения, согласно которому истинным благотворением можно считать только ту помощь, где ценность и мотив совпадают. По мнению автора, она основана на сотериологически-эсхатологическом мотиве, мотивах стремления к тезису и духовно-нравственному совершенствованию, высшем мотиве благотворительности – сострадании, милосердии, любви к ближнему [6].

Обращение к психологическому наследию, при решении интересующих нас вопросов, позволяет говорить о теоретической проработанности многих проблем, которые позволяют наполнить психологическим содержанием феноменологическое пространство проблемы благотворительности и милосердия.

С.Л. Рубинштейн писал: «Общественный план размышлений никогда все же не вытеснял вовсе застрявшие в моем сердце вопросы о нравственном плане отношений человека к человеку. Я убежден, что вся острота и важность общественных проблем, задач общественного переустройства не снимает задач переустройства личных отношений человека к человеку как индивиду, личности. Господствующее у нас поныне пренебрежение этическими проблемами или игнорирование их, исходящее из убеждения, что все вопросы человеческого решаются исключительно в политическом плане, – это общая в корне не верная установка – действительная и основная причина того серьезного неблагополучия, которое еще наблюдается у нас в этом отношении» [3]. Это лишь одно, пусть и очень важное направление двигаясь в котором можно наполнить психологическим содержанием понятие «благотворительность».

Размышления о психологической природе ценностных ориентаций личности, учет общих тенденций и характеристик развития теоретических представлений о системе ценностей личности, безусловно, могут быть отнесены к числу приоритетных, в общем контексте обсуждаемой проблемы.

В то же время, важным для нас обстоятельством является позиция авторов многочисленных работ (прежде всего, В. Франкла, Ф.Е. Василюка, Д.А. Леонтьева), которые полагают, что ценностные образования, по сути, выступают базой для формирования системы личностных смыслов. Включение в смысловое пространство научных текстов понятий «совесть» и «ответственность» делают их особенно выразительными. Вчитываясь в эти тексты, мы можем полемизировать или согласиться с

каждым из авторов. Согласие будет означать только одно: с учетом их обобщений и выводов обращение к теме милосердия и благотворительности приобретает новые возможности, поскольку опирается на представление о том, что развитие и функционирование систем личностных смыслов и ценностных ориентации носит взаимосвязанный и взаимодействующий характер, а личностные ценности являются одновременно и источниками, и носителями значимых для человека смыслов.

Определенные перспективы, существенно раздвигающие горизонты понимания феномена «благотворительность», появляются и в том случае, если в обсуждаемый контекст, ввести понятие «взаимодействие». Напомним, что для Г.Г. Шпета взаимодействие выступало синонимом отношения, П.Н. Шихирев определил его как всеобщую зависимость людей друг от друга, а для В.Н. Мясичева оно выступало: «...главным и основным для социальной психологии понятием, с помощью которого она изучает процесс и его результаты с психической стороны». И далее – «...процесс взаимодействия определяется отношением человека к задаче взаимодействия и его взаимоотношением с участниками этого взаимодействия» [3, 7].

В словаре Брокгауза и Эфрона, 1891 года благотворительность определена как «проявление сострадания к ближнему и нравственная обязанность имущего спешить на помощь неимущему».

Неизбежно возникает вопрос: «А какова нравственная обязанность неимущего?» В рамках православия легко ответить на этот вопрос. «В рай входят святой милостыней, – говорили люди, – нищий богатым питается, а богатый нищего молитвой спасается».

В учении святителя Григория Богослова, мы можем найти следующие слова «ничто столько не уподобляет человека Богу, как благотворение». «Нищие – воины, – говорит он же. – Они, приняв милостыню, умилоствляют Бога, они разрушают козни не варваров, а демонов; не попускают лукавому духу более усиливаться и делать на тебя непрерывные нападения, но ослабляют его силу» [2].

Предвосхищая вопрос о совпадении желаний и возможностей, приведем еще одну сентенцию в дополнение к сказанному: «Никто не может сказать: «я нищ, и мне не из чего подавать милостыню», ибо если ты не можешь дать столько, сколько оные богачи, влагавшие дары свои в сокровищницу, то дай две лепты, подобно оной убогой вдовице, и Бог примет это от тебя лучше, чем дары оных богатых. Если и того не имеешь, имеешь силу и можешь служением оказать милость немощному брату. Не можешь и того? Можешь словом утешить брата своего; итак, окажи ему милосердие словом и услышь сказанное: слово благо паче даяния» (Евангелие от Луки, Сир. 18, 17).

Но как решить вопрос о нравственной обязанности не имущего за пределами религиозных догматов иудаизма, православия, ислама?

Вспомним, что два десятилетия назад государство порицало любую форму индивидуального накопительства кроме духовного. Пословица:



«Богатство – не цель, бедность – не порок» до определенного времени звучала не фальшиво и отражала общее отношение государства к своим гражданам и отношение большинства граждан к тем ценностям, которые провозглашало государство. Милостыня, как форма заботы о себе, к этому времени была объявлена историческим артефактом и ее основной смысл был практически утрачен. Одной из самых распространенных форм заботы людей о себе являлось пассивное ожидание или инициирование заботы государства. Именно государство выступало гарантом благополучия своих граждан и регулировало распределение и перераспределение основных благ.

Режим пассивного ожидания благ приводил к тому, что психологически, постепенное улучшение уровня и качества жизни, воспринималось и интерпретировалось большинством представителей сообщества не как результат усилий конкретных людей, их заслуга, а как результат того, что государство заметило, одобрило и оценило их усилия. Патерналистская установка в большинстве случаев определяла роль и место участников взаимодействия: государство должно отвечать и отвечает за благополучие граждан. Приведенное в начале текста утверждение Иеремии Бен-Тамма оказалось пророческим.

Эгалитаризм, рассматриваемый как стремление к фактическому материальному равенству всех граждан, являлся одной из преобладающих государственных ценностей.

Не будем при этом забывать, что ценностные ориентации, это, по сути, не что иное, как отражение в сознании человека ценностей, признаваемых им в качестве стратегических жизненных целей и общих мировоззренческих ориентиров.

В этих условиях росли поколения граждан, которые постепенно приобщались к государственной системе ценностей и, из числа имеющихся, выбирали индивидуальный вариант жизни.

Признавая тот факт, что индивидуальная система ценностей не является простой копией современной человеку системы общественных ценностей, не оспаривая существование направленности личности, хотелось бы подчеркнуть, вслед за Б.Г. Ананьевым, что «...личность – общественный индивид, объект и субъект исторического процесса. Личность всегда конкретно-исторична, она продукт своей эпохи и жизни страны, современник и участник событий, составляющих вехи истории общества и ее собственного жизненного пути» [8].

Известные события новейшей истории привели к смене системы ценностей. Особо стоит отметить психологическую травматичность, по крайней мере, трех параметров обсуждаемой ситуации: внезапный характер этих изменений, короткий срок смены системы общественных ценностей; контраст сменяемой и сменившей системы ценностей;

Сложившаяся в обществе ситуация предполагала наличие у граждан высоких адаптационных возможностей, запаса времени и жизненных сил



на то, чтобы не только действовать по новым правилам, но и в короткий срок изменить не столько образ жизни, сколько систему жизненных ценностей. Государство, не только отказалось от миссии дающего блага, но и не хотело считаться с ограниченностью индивидуального жизненного ресурса, учитывать резерв жизненного времени.

При этом бедность, ставшая уделом многих, в подавляющем большинстве случаев, не являлась результатом нерационального ведения хозяйства. Пользуясь привычными способами домохозяйствования, люди не могли получить прежний результат. Система персональных ценностей, а вместе с ней и весь предыдущий жизненный опыт, накопленные профессиональные знания, умения, навыки оказались не востребованы в условиях рыночной экономики. В роли благотворителей выступили государственные, частные и общественные организации других государств.

Изменившиеся жизненные обстоятельства не просто испытывали на прочность базовые ценности и нравственные принципы людей, попавших в номинацию «новые бедные», они вступали в противоречие, конфликтовали с прежними государственными стандартами. Государство отрекалось от того, что декларировало, на чем настаивало на протяжении десятилетий.

Следует учесть, что именно в этот период особенно активно в России происходил процесс формирования андекласса. Невозможность справиться с настоящими и страх перед грядущими проблемами делали удивительно похожими тех, кто со временем составил кагорту «постоянно бедных» и тех, кто оказался в группе «временно бедных» людей. «Временно бедные» демонстрируя чудеса совладающего поведения, осознанно или интуитивно выбирая успешные стратегии выживания, используя социальные и психологические ресурсы, пытались справиться с жизненными трудностями. Для андекласса ситуация перемен обернулась непосильным испытанием, которое существенно превышало психологические ресурсы личности.

Сегодня можно говорить не только о процессе выработки и разнообразии стратегий совладания с нуждой, но и о некоторых результатах пролонгированной ситуации нужды, в которой выросло новое поколение российских граждан. Разумеется, речь идет не о тотальной нужде целого поколения. Однако для значительной части российских семей, входящих в андекласс, до сих пор находящихся за чертой бедности и имеющих детей, возникла ситуация преемственности нужды и выученной беспомощности с полным набором психологических атрибутов. Так называемые «новые бедные» это многочисленная статусная группа со своим уровнем жизни, качеством жизни, стилем жизни и стандартами потребления. У большинства из них сохранилось ожидание помощи государства и уверенность в том, что оно должно возобновить перераспределение благ, поскольку именно в этом состоит одна из его основных функций.

Милосердие, благотворительность, меценатство, филантропию, спонсорство, миссионерство, патернализм можно рассматривать как действия помощи различной направленности; «дела милости» духовной и телесной.

«Хорошо каждому, – говорит апостол Павел, – отлагать у себя и сберегать, сколько позволит ему состояние, чтобы при необходимости быть готовым принести жертву благотворительности» (1 Кор. 16, 2).

Возможно, благотворительные действия это только перераспределение ресурсов информационных, эмоциональных, материальных или обмен ими? А если это так, то благополучатель не должен испытывать особой благодарности к благотворителю, даже в ситуации аутентичной, подлинной благотворительности хотя бы потому, что ситуация получения благ, скопившихся в руках другого человека, организации или государства воспринимается им даже не как торжество справедливости, а как запоздалая подачка, которая, по большому счету, ничего не стоит самому «благодетелю». Творящий благо из «милостивого», «благотворителя» превращается в «дающего» или, попросту, «донора».

Посмотрим на ситуацию благотворения, прежде всего индивидуального, выбрав при этом психологический дискурс. Если люди имеющие «блага» хотят ими делиться, они могут выбрать и выбирают для этого определенную целевую группу благополучателей (дети, старики, художники, больные, заключенные и т.д.) и в качестве «способа» выбирают благотворительность, меценатство, филантропию, спонсорство или иную форму.

Разумеется, за каждым выбором благотворительности как вида деятельности и определением целевой группы стоят конкретные жизненные обстоятельства, в его основе лежит система ценностей, в том числе нравственных, а также вполне определяемые потребности и мотивы благотворителя. Иными словами, после обсуждения целей и средств, неизбежно встает вопрос о мотивах, лежащих в основе благотворительной деятельности.

Первое, что приходит в голову – благотворителем движет сострадание, сочувствие, сопереживание страждущему, поскольку благотворительность, равно как и проявление милосердия, в подавляющем большинстве исторических периодов воспринимались как «социально ценные свойства поведения» (по Б.Г. Ананьеву) Безусловно, это возможные альтруистические мотивы, лежащие в основе милосердных проявлений и благих дел. Хочется присоединиться к мнению Л.Н. Толстого, который писал: «мы любим людей не столько за то добро, что они сделали для нас, сколько за то добро, что мы сделали для них» [9. С. 69] и вслед за П.А. Флоренским думать о том, что интересующее нас проблемное поле определено темами нравственности, духовности, религиозности.

Однако не следует отрицать, что мотивационно-потребностной основой благотворительности может, по всей видимости, являться и сугубый

прагматизм благотворителя. Аналитический обзор реферируемых текстов позволяет говорить о различных подходах к изучению современной морали с точки зрения ее мотивационных компонентов. Это, прежде всего альтруистические теории, теории корыстной и бескорыстной мотивации поведения, исследования по мотивации анонимной благотворительности.

Вполне вероятно, что ситуация анонимной благотворительности или тайных благодеяний, представленная в ветхом завете (горе), как идеальная, только и может рассматриваться как психологически комфортная для получателя благ: без какой-либо огласки, «пусть левая рука твоя не знает, что делает правая, чтобы милостыня твоя была втайне». Но благо получатель, при этом, не подвергается ли искушению?

В исследованиях Е.Л. Дубко, посвященных проблеме мотивации тайных благодеяний, отмечается, что этот феномен свидетельствует о существовании бескорыстных мотивов на основе анонимности.

Этико-психологический анализ милосердия представлен в работе С.П. Суровягина. Автор определяет милосердие как высшую форму альтруизма, последовательно проходящего в своем развитии стадии «милости, товарищеской солидарности и великодушия дружбы». Исходя из мотивов благотворения, помощи ближнему, автор выделяет квазиальтруизм, социально-психологический альтруизм и собственно этический альтруизм [5].

В современной социальной психологии благотворительность рассматривается с точки зрения «помогающего поведения»: Ш. Тейлор, Л. Пипл и Д. Сире [7] И.П. Поляковой [1] понятие «помогающее поведение» определяют через альтруизм и просоциальное поведение. При этом альтруизм понимается как добровольные действия, связанные с оказанием помощи человеку. Благотворитель не ждет, что его действия повлекут за собой какое-либо вознаграждение. Исключение составляет удовлетворение от совершения доброго дела.

«Помогающее поведение» в форме просоциального поведения включает в себя все без исключения действия, связанные с оказанием помощи или намерением оказать помощь другим людям независимо от характера ее мотивов. Понимание просоциального поведения авторами осуществляется с позиций нескольких подходов: с позиции эволюционного подхода, научения, принятия решений.

В структуре мотивационно-потребностного компонента можно выделить альтруистические, эгоистические и смешанные мотивы.

Сострадание или «христианская любовь» (по С.Л. Франку) могут быть отнесены в группу альтруистических мотивов. В разряд эгоистических мотивов можно отнести следующие: заботу о соблюдении социального этикета, поддержание желаемого имиджа (потребность в общественном признании, социальное одобрение), тщеславие и некоторые другие. Конфессиональный мотив или внутреннее желание следовать христианским заповедям, утешение после смерти близкого человека (в

память о...); родительская любовь, помощь в обретении «душевного покоя» (по М. Фуко), занимают промежуточное положение и входят, с нашей точки зрения, в группу смешанных.

Таким образом, в ходе поиска ответа на интересующий нас вопрос: «благотворительность и милосердие: нравственные детерминанты жизни или перераспределение ресурсов?» необходимо учесть ряд обстоятельств.

В качестве теоретического понятия термины «благотворительность» и «милосердие» сегодня реферирует множество текстов написанных авторами в разное время. Анализ этих текстов показывает, что они создавались для решения широкого круга различных задач, на основе разнообразных общетеоретических и методологических предпосылок, с использованием различных методов, а полученные результаты изложены с использованием различных систем понятий.

Кроме того, следует отметить и тот факт, что психологический масштаб и социально-психологическое содержание благотворительности и милосердия до сих пор не определены.

Анализ реферируемых текстов убеждает, что наиболее досконально и полно проработаны вопросы религиозных истоков, истории и философии милосердия и благотворения, а проблемное поле большинства работ определено темами нравственности, духовности, религиозности, культурологического мировоззрения.

Вместе с тем в психологии существуют научные направления, в рамках которых, с нашей точки зрения, возможно решение данного вопроса. Желание экстраполировать на ситуацию благотворения имеющиеся в науке возможности, независимо от того, о какой благотворительности идет речь: государственной, частной или общественной, приведет к желаемому результату и позволит исследовать особенности и психологические механизмы, лежащие в основе взаимоотношений милостивого, дающего, благотворителя, донора и берущего, благо получателя, реципиента.

#### Список используемой литературы

1. Полякова И.П. Роль ценностей в процессе мотивации: авторефер. дис. ... канд. филос. наук:09.00.11 / И.П. Полякова. М., 2003.
2. Соловьев В.С. История России с древнейших времен. М., 1988.
3. Рубинштейн С.Л. Основы психологии М.: ГИЗ, 1935.
4. Словарь по этике / Под ред. И. С. Кона. — М.: Политиздат, 1975.
5. Милосердие и благотворительность в российской провинции. Выпуск 2: пленарные доклады и материалы Круглого стола Всерос. Конф., 22-23 марта 2002г., Екатеринбург, 2002г.
6. Капустина А.М. Православно-христианская традиция благотворительности в России (философско-религиоведческий анализ). Белгород, 2007.
7. Социальная психология / Ш. Тейлор, Л. Пипло, Д. Сире. СПб.: Питер, 2004.
8. Ананьев Б.Г. Человек как предмет познания. СПб.: Питер, 2001
9. Толстой Л.Н. Война и мир. М.: Художественная литература, 1968.

## СНОВИДЕНИЯ ОДАРЕННЫХ ДЕТЕЙ

**А.А. Карелин,**

*доцент кафедры общей и социальной психологии*

*Саратовский государственный университет имени Н.Г. Чернышевского*

**С.А. Калдина,**

*студентка, факультета философии*

*Саратовский государственный университет имени Н.Г. Чернышевского*

*karelinaa@mail.ru*

Сновидение является одним из видов психического образа. Оно обладает рядом специфических особенностей, которые отличают сновидение от других видов образов и определяют его место в структуре психической регуляции деятельности человека. Психический образ выступает в научном исследовании как сложноорганизованное, многоуровневое, иерархическое, разнокачественное явление. Изучение образа предполагает, с одной стороны, анализ всей доступной феноменологии образных процессов, с другой – стремление объединить данное бесконечное многообразие в некоторую целостную систему, все элементы которой связаны вполне закономерно. К сожалению, в настоящее время теория психического образа находится еще в стадии становления [1, 2, 3]. Функции различных видов образов остаются пока недостаточно изученными. Несомненно, образ играет важную роль в регуляции человеческого поведения. В то же время образы сновидения, о которых будет идти речь в данной статье, регулируют и стабилизируют (уравновешивают) саму психическую жизнь человека, на что указывал в своих работах К.Г. Юнг, выделяя у сновидения компенсирующую функцию [4].

Изучение образного процесса требует анализа и рассмотрения отношений функциональной соподчиненности и взаимосвязи между различными видами психического образа, исследования развития конкретных видов образов в фило-, антропо- и онтогенезе. Как отмечают А.А. Гостев и В.В. Рубахин, «Важно преодолеть феноменологическую тенденцию дискретности, независимости различных видов психического образа и рассматривать их как частные разновидности последнего, выполняющие определенные функции в регуляции человеческого поведения и выступающие как элементы динамической системы психического образа» [1, С.34].

Попытки создания классификаций психических образов сталкиваются с рядом трудностей. Одно из главных препятствий – это отсутствие обобщающей теории психического образа. В связи с данным обстоятельством нет возможности определить причины формирования каждого конкретного вида образов. Остается возможность «классифицировать образы на основе некоторых существенных характеристик, связанных с условиями их формирования» [1, С.35].

В нашей статье мы рассмотрим некоторые особенности сновидений одаренных детей.

Одаренность рассматривается большинством авторов как качество, позволяющее ребенку достигать более высоких результатов в какой-либо деятельности или/и решать задачу новым нестандартным способом [5].

Толкование сновидений возможно на основе различных теоретических моделей. В нашей работе мы будем опираться на взгляды К.Г. Юнга о природе и функциях сновидений. Рассмотрим их далее подробнее.

## **Карл Густав Юнг о сновидении**

### **1. Причинный (каузальный) и целевой (финальный) способы рассмотрения сновидений**

Подход Юнга к анализу сновидения отличается от фрейдовского. К.Г. Юнг, определяя свою точку зрения, говорил, что «сновидение есть спонтанное самоизображение актуального положения бессознательного в символической форме выражения» [6. С.390]. То есть К.Г. Юнг рассматривал сновидение как символ некоторого мгновенного состояния бессознательного человека. Этим и определяется значение и роль сновидения при интерпретации и понимании психики каждого конкретного индивида.

Особенность понимания сновидения диктует и особенности его интерпретации. К.Г. Юнг указывает, что «все психологическое требует двойного способа рассмотрения, а именно каузального и финального» [6. С.360]. Речь идет о том, что все имеет свои причины возникновения и некоторую цель. При каузальном способе рассмотрения сновидения мы задаемся вопросом: «Что послужило причиной данного конкретного сна?» Финальный способ толкования сновидения предполагает вопросы: «Чему служит это сновидение? Какое действие оно должно произвести?» К.Г. Юнг пишет: «Финальный способ рассмотрения сновидения, который я противопоставляю фрейдовскому воззрению, означает — что я хотел бы категорически подчеркнуть — не отрицание причины сновидения, а лишь некоторую интерпретацию материалов, собранных к сновидению» [6. С.362].

Зигмунд Фрейд обнаружил, что если попросить человека, видевшего сон, рассказать о своих мыслях по его поводу, дать ему возможность свободно следовать за потоком возникающих ассоциаций, то постепенно и неизбежно он выйдет на свои проблемы и на тот бессознательный фон, который их окружает [7]. Оказывается, что того же результата можно добиться многими другими способами. Один из знакомых К.Г. Юнга как-то поделился с ним своими наблюдениями во время долгого путешествия по железной дороге в России. «Хотя он не знал языка и не мог даже разобрать написание кириллического алфавита, по дороге он размышлял над

странными буквами, которыми были выполнены железнодорожные надписи, и фантазировал, придумывая для них разные значения. Одна мысль породила другую, и в беспешном расслабленном состоянии он обнаружил, что «свободные ассоциации» всколыхнули много старых воспоминаний. Среди них досадно обнаружились некоторые давно утраченные и неприятные темы, которые он не хотел держать в памяти и сознательно забыл» [8. С.31].

С течением времени К.Г. Юнг стал очевидно, что «можно достичь центра непосредственно с любой точки окружности». Иначе говоря, любая жизненная ситуация может привести нас в область бессознательного и сделать доступными самые сокровенные мысли и переживания. В данном смысле сон так же эффективен, как и буквы, медитация, молитва, прослушивание музыки и даже случайный разговор.

Сон имеет свои особенности, и это очевидно. Недаром еще древние очень внимательно относились к сновидениям. Веками считалось, что сон предупреждает и указывает на будущее. Ночью открывается невидимая для бодрствующего сознания сторона человеческой жизни. Для К.Г. Юнга было важно понять, что означает *этот* сон. Любое сновидение может привести нас по цепи мыслей и ассоциаций к психическим комплексам индивида. Но у каждого сна есть конкретное содержание. Бессознательное не случайно выбрало именно данный сюжет. Движение по цепи ассоциаций уводит от конкретного сновидения, на этой «дороге» мы теряем своеобразие и неповторимость именно *этого* сновидения. Сюжет сна — это мгновенный снимок актуального состояния бессознательного. Уходя от сюжета, мы теряем именно актуальность в «послании» бессознательного.

Для иллюстрации финального способа рассмотрения сна К.Г. Юнг приводит следующий интересный случай. Молодому человеку снится: «Я стою в чужом саду и срываю с дерева яблоко. Я осторожно озираюсь и смотрю, не увидел ли кто меня» [8]. По поводу сновидения мужчина вспомнил, как еще в детстве рвал в чужом саду яблоки. Ему пришла в голову мысль о райских яблоках и скверных последствиях вкушения плода. Он выразил свое непонимание причин стольких несчастий из-за этой мелочи. Вспомнилась недавняя встреча с малознакомой дамой, поверхностный разговор и необъяснимое чувство стыда, когда мимо проходила другая его знакомая. Молодой человек вспомнил, как однажды отец наказал его, застав подглядывающим за купающимися девушками. Он признался, что недавно начал, но не довел до естественного конца любовную историю с одной горничной.

Фрейдовский способ анализа сновидения привел бы нас к мысли о том, что накануне сна молодой человек не реализовал одно из очень сильных своих желаний. В сновидении он срывает яблоко, которое в действительности еще не сорвал. В этом и состоит исполнение сексуального желания. Воплощается желание в символической форме, как сказал бы



3. Фрейд, в связи с неизбежным чувством вины за совершаемое действие в отношении горничной.

К.Г. Юнг задается вопросом: чему служит это сновидение, что оно стремится сообщить сновидцу? У мужчины присутствует бессознательная склонность воспринимать свои эротические переживания как вину. Он не осознает эту склонность, на что указывает непонимание им сурового наказания за грехопадение в рай. Сновидцу неизвестно, что он хотел бы отвергнуть свой эротический поступок как морально негодный. Сознательно же он полагает, что его поведение морально индифферентно, ведь все его друзья делают то же самое. «В этом сновидении мы можем распознать некую уравнивающую функцию бессознательного, которая состоит в том, что именно те помыслы, склонности и тенденции человеческой личности, которые в сознательной жизни проявляются слишком слабо, выступают в состоянии сна в виде намека, так как сознание в значительной мере выключено» [6. С.364]. С финальной точки зрения данное сновидение символично и скорее имеет смысл притчи. Если у З. Фрейда содержание сновидения скрывает некоторые мысли, желания, побуждения от сновидца, то у К.Г. Юнга сон, скорее, поучает и наставляет человека, указывает, что же в действительности он хочет и к чему стремится.

## **2. Классификация сновидений**

Работая с пациентами, К.Г. Юнг анализировал по несколько тысяч сновидений в течение года. Огромный опыт и блестящая эрудиция позволили ему создать одну из наиболее удачных классификаций сновидений.

### ***2.1. Компенсаторная функция сновидений, установка сознания и три возможности компенсации в сновидении.***

В отличие от З. Фрейда К.Г. Юнг считал, что сознание и бессознательное не обязательно находятся в конфликтных отношениях. Он придерживался мнения о взаимодополняющей функции и той, и другой форм психического отражения. Одну из главных проблем современного человека Карл Густав Юнг видит в разобщенности между сознанием и бессознательным. Мыслитель выдвигает в роли первейшей задачи человеческой жизни интеграцию этих двух основных сфер психического. Целостность человека— вот лозунг, который написан на знамени ученого.

К.Г. Юнг отстаивает идею как минимум равнозначности сознательных и бессознательных процессов в жизни индивида. Он пишет: «Мы имеем право предположить, исходя из нашего предыдущего опыта, что значение бессознательного примерно эквивалентно значению сознания» [6. С.379]. Установки сознания очень часто определяются тем, что происходит в сфере бессознательного. Тенденции последнего оказывают регулирующее и направляющее влияние на многие сознательные действия.



При этом, как правило, субъект действия остается в неведении относительно источников и побудительных сил. Одним из наиболее массовых и повседневно возникающих проявлений бессознательного как раз и является сон. Именно это и придает столь большую роль проблеме толкования сновидений.

К.Г. Юнг пишет: «Сновидения ведут себя компенсаторно по отношению к положению сознания во всякий момент» [6. С.375]. Идея компенсаторной роли сновидения присутствует и у З. Фрейда. Однако З. Фрейд понимает эту функцию довольно ограниченно. Он считает, что сон, преобразуя в сновидении различные стимулы, действующие на спящего, стремится предотвратить преждевременное просыпание. Есть масса сновидений, которые подтверждают эту мысль З. Фрейда. Например, на человека действует во время сна громкий звук, напоминающий гудок автомобиля, ему снится сон об автомобильной прогулке или поездке куда-либо. Таким способом сновидение адаптирует стимул и охраняет сон. Либо многим знакомая серия сновидений, связанных с некоторой актуализировавшейся внутренней потребностью. Речь идет о морях и океанах, которые снятся тем, кто испытывает жажду, или о перипетиях поиска во сне удобного места для удовлетворения естественной потребности посетить туалет. Во всех этих случаях сновидение действительно продлевает сон и отсрочивает момент просыпания.

К.Г. Юнг понимает роль компенсации значительно шире. Он считает, что тенденции сознания, направление его деятельности компенсируются противоположными тенденциями бессознательного и тем самым восстанавливается нарушенное равновесие. Одно из центральных мест в этом процессе как раз и занимает сновидение. Установки и тенденции сознания могут приобретать столь односторонний вид, что это начинает угрожать нормальному функционированию психики. В подобной ситуации человеку начинает сниться прямо противоположное тому, что он сознательно отстаивает и к чему он сознательно стремится. Можно вспомнить довольно часто повторяющуюся забавную ситуацию, когда людям строгих правил в сфере взаимоотношений полов снятся сны, в которых они проделывают все то, против чего так ярко выступают. Недаром Блаженный Августин благодарил Бога за то, что тот освободил его от ответственности за сны.

Согласно К.Г. Юнгу, существует три возможные формы компенсации установок сознания средствами сновидений. «Если установка сознания касательно жизненной ситуации является крайне односторонней, то сновидение принимает противоположную позицию. Если сознание занимает положение, приближенное более или менее к «середине», то сновидение довольствуется вариантами. Если же положение сознания «правильное» (адекватное), то сновидение полностью смыкается, подчеркивая одновременно свои собственные тенденции, иначе потерялась бы его своеобразная автономия» [4. С.422].

Очевидно, что интерпретация сновидения предполагает знание сознательной установки, свойственной человеку в данный момент. К.Г. Юнг подчеркивает динамичность психической жизни. Сознание и бессознательное находятся в постоянном движении, изменении, трансформации. Это необходимо учитывать при выяснении смысла каждого конкретного сновидения. Последнее – всегда мгновенный снимок положения вещей непосредственно в данный момент индивидуального бытия. «Если мы хотим правильно истолковать некое сновидение, то нам необходимо основательное знание этого *momentane* (*авт. комм.* – «мгновенные», «ментальные») положения сознания, потому что сновидение содержит в себе бессознательные к нему дополнения, как раз тот материал, который именно вследствие этого *momentane* положения сознания оказался констеллированным в бессознательном» [6. С.370].

Верное понимание компенсирующих отношений между установкой сознания и сновидением предполагает знание некоторых внутренних особенностей психической жизни человека. Например, пессимисту казалось бы должны сниться радужные оптимистические сны. Но может быть и иначе. Человеку снятся чуть ли не ужасы, на фоне которых его дневные неприятности выглядят мелочью, не заслуживающей внимания. Все познается в сравнении, но что с чем будет сравниваться зависит от индивидуальных особенностей человека.

## ***2.2. Проспективная функция (предвидение) сновидений. Пророческие сновидения.***

Наряду с компенсаторной функцией Карл Густав Юнг выделяет еще и проспективную. Он определяет ее, как функцию предвидения будущих событий, которая есть проявляющаяся «в бессознательном антиципация грядущих сознательных достижений, что-то вроде подготовительного упражнения или эскиза, заранее набросанного плана» [6. С.378]. Проспективные сновидения неправомерно называть пророческими в употребляемом смысле этого слова. Они являются результатом вероятностного комбинирования и прогноза возможного развития событий в будущем. Пророческое сновидение отличается детальным совпадением с реальными событиями.

Возможности бессознательного в создании прогнозов существенно превосходят то, что доступно сознанию. Это связано с широко известным фактом, что бессознательному оказываются доступны те сферы психического, которые, как правило (или никогда), не достигают области осознания. Еще одним преимуществом бессознательного является значительно более высокая скорость переработки информации.

Однако дело не обстоит так, будто сновидения – это своеобразный компас человека в океане его психической жизни. К.Г. Юнг предостерегает от переоценки роли снов. Конечно, в ряде случаев установка бессоз-

нательного могут давить над сознанием. Это происходит в случае, если установки последнего резко противоречат действительной сущности индивида. В этом случае бессознательное способно взять на себя функцию управления человеческой жизнью. Сновидения и есть один из способов, каким осуществляется подобное управление.

Обычно, сознательная установка более или менее соответствует индивидуальности человека и в этом случае функция сновидений ограничивается компенсаторной. Но при существенном искажении сознательной установки «компенсаторная функция бессознательного приобретает дополнительный вес и возвышается до направляющей, перспективной функции, которая оказывается в состоянии совершенно изменить сознательную установку и придать ей иную, лучшую направленность по сравнению с предыдущей...» [6. С.381]. Право человека воспользоваться или нет подсказкой бессознательного. К.Г. Юнг описывает два примечательных примера на этот счет.

У мужчины, запутавшегося в большом количестве сомнительных дел, развилась болезненная страсть к альпинизму. Однажды ему приснился сон, где он увидел себя шагающим с вершины высокой горы в пустоту. К.Г. Юнг пишет, что предупреждал пациента и даже настаивал на прекращении занятий альпинизмом. Но он не воспользовался подсказкой бессознательного, и через шесть месяцев при спуске по веревке в одном трудном месте мужчина так-таки шагнул «в пустоту» и разбился. Это один из тех снов, когда бессознательное пытается изменить гибельную установку сознания. В другом случае К.Г. Юнг приводит пример с «чрезмерно высоконравственной» женщиной, сны которой были наполнены разными непристойностями. Последние от ночи к ночи стали приобретать все более угрожающий характер. Действия во время сна происходили в лесу, где она обычно гуляла днем, предаваясь своим фантазиям. К.Г. Юнг предупредил даму, что ей грозит опасность и советовал прекратить прогулки по лесу, но женщина не прислушалась к предупреждениям и вскоре, во время одной из таких прогулок, на нее напал сексуальный маньяк [8. С.47].

Особым видом сновидений являются пророческие сновидения. Последние характеризуются рядом особенностей. К.Г. Юнг считает, что пророческим может считаться сновидение, совпадающее с реальным событием «во всех деталях». Например, человеку снится интерьер комнаты, в которой происходит важный разговор, и через некоторое время действительно происходит встреча в комнате с точно таким же интерьером, что и во сне.

Пророческие сновидения приходят к людям в переломные моменты их жизни. Например, они характерны для возрастного кризиса 36-40 лет. Человек может увидеть сон, который предопределяет его дальнейшую жизнь, соответствуя не повседневным мелочам, а общим линиям судьбы. Во многих культурах люди специально приходят в храм и молятся, про-

ся у Всевышнего послания и ответа на какой-либо важный жизненный вопрос. Считается, что сон после особой молитвы, а уж тем более сон в храме, может быть пророческим. В ряде культур данным сновидениям предшествует обязательный строгий пост.

Люсьен Леви-Брюль отмечал, что у «примитивных» народов пророческими считаются только сновидения вождей либо людей, занимающих особое положение в племени. Сны всех остальных не имеют никакого значения [9]. Боги посылают свои откровения только избранным. К.Г. Юнг ссылается на сон Навуходносора, который приводится в Библии и является пророческим.

Есть несколько свидетельств, что в ряду пророческих можно выделить особую категорию снов, связанных с явлением телепатии. У одного из знакомых К.Г. Юнга был пациент, которому приснился сон о смерти лечащего его доктора. В это же самое время доктор действительно скончался, хотя накануне был бодр и здоров. Случай телепатических сновидений отмечает и З. Фрейд. Однако последние бывают довольно редко (возможно, в связи с трудностями их фиксирования и проверки).

### ***2.3. Редуцирующая функция сновидения.***

Редуцирующие сны видят «люди, обладающие сознательной установкой и успешной приспособляемостью, выходящей за пределы их возможностей, то есть они кажутся лучше и значительнее, чем они есть на самом деле» [6. С.381]. Сновидение указывает, что они не доросли до своей видимой внешней высоты и поэтому «во всех таких случаях бессознательное имеет негативно-компенсирующую, то есть редуцирующую функцию» [6. С.382]. Например, даме, имеющей слишком высокое мнение о себе, приснился сон, что она приходит в гости, и ей говорят: «Заходите, Вас все уже давно ждут!» Она открывает дверь и заходит ... в коровник.

### **3. Реактивные сновидения**

Еще одну возможность толкования сновидений К.Г. Юнг описывает, выделяя особый класс *реактивных сновидений*. Последние являются репродукцией определенного осознаваемого аффективного переживания. Например, в сновидении может воспроизводиться какая-либо психическая травма или случай, связанный с шоковым переживанием.

Важно отметить, что не все репродуктивные сновидения относятся к классу реактивных. Если точное воспроизведение переживания во сне имеет символический смысл, и репродукция происходит исключительно ради этой символической стороны, то мы имеем дело с явлением совсем иного порядка. К разряду реактивных относятся лишь те сновидения,

«где определенные объективные процессы вызвали психическую травму, формы которой отнюдь не только психические, но и которые одновременно предвещают и поражение нервной системы» [6. С.386]. К реактивным относятся и те сновидения, которые возникают «при *болезненных телесных состояниях*, когда, к примеру, жестокие боли решающим образом влияют на течение сновидения» [там же].

Отличить реактивную репродукцию переживания во сне от символической можно по некоторым признакам. Если сон воспроизводит травму в символическом смысле, то верное толкование прекращает репродукцию травматической сцены. Когда же мы имеем дело с реактивной репродукцией, то толкование сновидения не является помехой для его повторения. «Сновидение продолжает спокойно «репродуцировать»; другими словами, содержание сновидения (ставшее автономным) действует само по себе и столь долго, пока травматическое раздражение не угаснет полностью. До этого момента никакая сознательная «реализация» ничего не дает» [там же].

В связи со сказанным стоит отметить, что реактивные сновидения имеют вполне определенную диагностическую ценность при анализе причин телесных заболеваний. Ведь если удалось установить, что сон относится к классу реактивных, следовательно, репродуцированное содержание воспроизводит ситуацию, связанную с тем или иным физическим расстройством. К.Г. Юнг предостерегает от недооценки взаимосвязей между психическими и физическими расстройствами, как, впрочем, и от их переоценки. С интересом он отмечает: «Нередко также сновидения выявляют крайне примечательную внутреннюю символическую связь между неким, несомненно, телесным заболеванием и определенной душевной проблемой, причем физическое расстройство оказывается прямо-таки мимическим выражением психического положения» [6. С.387].

Обратимся к анализу сновидений одаренных детей. Одаренность является характеристикой психической организации субъекта деятельности и должна иметь свое специфическое отражение в содержании сновидения.

Анализ сновидений одаренных детей позволяет выделить несколько характерных особенностей их содержания и организации. Рассмотрим для примера три сновидения.

Первый сон: «Я еду в троллейбусе. Ко мне подходит кондуктор. Я показываю ему свой студенческий. Кондуктор говорит, что там нет проездного билета. Я смотрю и вижу, что проездного билета и правда нет. Я достаю из сумки проездной и вкладываю его в студенческий. Кондуктор говорит, что часто то проездной показывают без студенческого, то студенческий без проездного билета, а их нужно показывать вместе. Кондуктор советует мне сделать ксерокопию студенческого и проездного на одном листе и носить ксерокопию с собой.»

Второй сон: «Я еду на «мерседесе» (машине) и знаю, что это не моя машина. Встречаю свою подругу, она едет на банковской машине, на которой перевозят деньги. Это не ее машина. Мы останавливаемся возле частного дома и заходим в него. Это не наш дом. Подруга сидит за столом и ест ролы, которые были в ее машине вместо денег. Она предлагает мне ролы. Я говорю, что пойду закрою машину, а то отберут. Выхожу и вижу, что машину подруги уже отгоняют и сейчас заберут мою. Возвращаюсь в дом и туда входят какие-то парни. Они собираются разобраться с нами по поводу машин.»

Третий сон: «Я иду по городу на остановку троллейбуса. Город напоминает город будущего. Место напоминает знакомое мне место конечной остановки троллейбуса № 5. Стоит очень сильная жара. Людей нигде не видно. На остановке есть помещение, оно напоминает каменный подвал. Я захожу туда и вижу людей, которые спасаются здесь от жары в ожидании троллейбуса. В подвале прохладно. Я проснулась и снова заснула. Мне приснилось, что я еду за рулем на машине по парку, лежит снег. Холодно. Я еду без дороги, между деревьями.»

Первые два сновидения говорят о некотором несоответствии. Такие сновидения о несоответствии встречаются у одаренных детей довольно часто. Сновидения отражают общую жизненную ситуацию одаренных детей, поскольку сами дети и есть определенное несоответствие принятым нормам развития и правилам поведения. Проявления одаренного ребенка на каждом шагу взрослые пытаются подогнать под какой-то «бумажный» стандарт (как в первом сновидении «сделать ксерокопию студенческого и проездного на одном листе»).

Одаренные дети порой воспринимают свою одаренность как определенное несоответствие им самим. Одаренность иногда даже воспринимается ребенком как нечто чужое, не принадлежащее ему (как во втором сновидении «еду на «мерседесе» (машине) и знаю, что это не моя машина», «Это не наш дом»). Настороженное отношение значимых взрослых к проявлениям детской одаренности побуждают ребенка к отчуждению от самого себя, что и проявляется в образе сна как «не моя машина», «не наш дом».

Одаренность проявляется в обостренности и преувеличенности чего-либо. Она часто связана с объединением чего-либо противоположного, несоединимого вопреки всем правилам. Это находит отражение в сновидениях типа третьего сна («очень сильная жара», «В подвале прохладно», «Я еду без дороги, между деревьями»).

В нашей статье мы обратили внимание лишь на некоторые особенности сновидений одаренных детей. Дальнейший анализ снов позволит открыть не только новые черты и характеристики сновидений, но и найти новые подходы к исследованию психологических механизмов детской одаренности.

## Список используемой литературы

1. *Гостев А.А., Рубахин В.В.* Классификация образных явлений в свете системного подхода // *Вопр. психол.*, 1985. № 1. С. 33-42.
2. *Леонтьев А.Н.* Психология образа // *Вестн. Моск. ун-та. Сер. 14. Психология.* 1979. № 2. С. 3-13.
3. *Смирнов С.Д.* Психология образа: проблема активности психического отражения. М., 1985.
4. *Юнг К.Г.* О сущности сновидений // *Юнг К.Г. Бог и бессознательное.* М., 1998. С. 413-434.
5. *Юркевич В.С.* Одаренный ребенок. М., 1996.
6. *Юнг К.Г.* Общая точка зрения на психологию сновидений // Там же. С. 355-412.
7. *Фрейд З.* Введение в психоанализ: Лекции. М., 1989.
8. *Юнг К.Г.* Архетип и символ. М., 1991.
9. *Леви-Брюль Л.* Первобытное мышление. М., 1994.

## **ФЕНОМЕН СПОНТАННОСТИ В ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ НАУКЕ И ПРОБЛЕМА ВНУТРИЛИЧНОСТНЫХ КОНФЛИКТОВ**

***И.А. Красильников,***

*кандидат психологических наук,*

*доцент кафедры общей и социальной психологии*

*Саратовский государственный университет имени Н.Г. Чернышевского  
igor.krasilnikov@mail.ru*

В настоящее время спонтанные психические процессы и явления привлекают все большее внимание исследователей для решения проблем разрешения внутриличностных конфликтов и развития личности. В нашей статье мы сосредоточимся именно на этом феномене. В зарубежной философии и психологии, по сравнению с отечественной, обращают более пристальное внимание на роль феномена спонтанности в вопросах психологического консультирования и психотерапии. В рамках данной статьи сделать полный обзор очень сложно, однако остановимся на некоторых наиболее важных работах.

Анализ философской линии по проблеме спонтанности начнем с Ж. Батайя. Он подчеркивает, что спонтанность как экзистенциальная и трансцендирующая себя свобода возможна лишь вместе с самоограничивающей свободой. Ж. Батай воспринял проблему спонтанности и свободы в опыте состояния-на-пределе. Он говорит о разоблачении покоя, бытия без отсрочки откладывающего существования на потом. Спонтанность бросает человека в трансцендентное, но «дорогу» делает разум. Спонтанность как бросок, как прорыв. Спонтанность как выход к иному предполагает суверенный источник автономного существования. Суверенность



же рассматривается им как способность подчиняться себе, чтобы утверждать себя во вне. В этом процессе спонтанность как свойство суверенности является самодетерминируемой, однако суверенность не может осуществляться замкнутой автономностью, он всегда предполагает самораскрытие и открытость иному. Немецкий философ Б. Вальденфельс, изучавший феноменологическую философию в варианте М. Мерло-Понти, говорит о спонтанности тела. С его точки зрения тело охватывает все то, что центростремительно исходит из меня и со мной случается. Человек никогда не является абсолютным хозяином собственных мыслей, поступков и чувств [1].

И. Кант отмечал, что заложенный в человеке раздор предназначен побуждать человека к поиску согласия через спонтанность. Цель иметь согласие – является средством человеческого развития. Так Н. Гартман пишет, что спонтанно выбрасывать себя навстречу мира, человек может при наличии внутреннего и внешнего сопротивления не по прямой, а по косвенной отрефлексированной интенции. Э. Гуссерль говорит об изменении отношения к миру, осуществляется преодоление разрыва самого человека между его возможностями и направленным выходом к «самим вещам». Н. Гартман, М. Хайдеггер, М. Шелер говорят о фундирующем значении жизненного мира. Анализируя философские позиции, они пишут, что свобода, которая не завоевывается, не открывается, не отстаивая себя, «костенеет». Нельзя сохранить свободу, отказываясь от себя. М. Хайдеггер считал, что корни трансценденции и спонтанности лежат в само-полагании, само-деятельности, само-ограничении. Спонтанность позволяет свободно осуществлять себя. У М. Хайдеггера – «встреча» – предельно несовместимого, предельно возможного и открывающегося в нем невозможного [2].

Экзистенциальный философ Ж.П. Сартр пишет, что спонтанным называется существование, которое само определяет себя к существованию, т.е. существовать спонтанно – значит существовать для себя и через себя [3]. Ж. Лиотар же считает, что спонтанные типы поведения являются результатом сложного отложения нашей индивидуальной истории жизни и истории нашей культуры, настоящее не замкнуто, оно трансцендируется в будущее и в прошлое, это и есть открытая интенциональность. Феноменологический анализ показывает, что двойственное отношение к «Другому» получает смысл в генезисе «Другого» для меня, в которых моя точка зрения постепенно высвобождается через конфликты от первично-го интермира [4].

Я. Морено связывает спонтанность с бессознательными иррациональными процессами, творчеством, движением к переменам, развитием и является глубинным филогенетическим фактором. Способность к творческой спонтанности может быть развита, с исчезновением спонтанности появляются дефекты в личностном развитии. Им выделяются два момента. Первый – спонтанность может восприниматься субъектом



как автономное, свободное, не поддающееся сознательному контролю психическое явление. Второй – спонтанность подразумевает также способность субъекта адекватно разрешать любую новую ситуацию; спонтанность, в конечном счете, обеспечивает контроль над ситуацией. Творческая спонтанность рассматривается как движение к переменам и при этом спонтанное творчество является иррациональным процессом. Спонтанность может обратиться в фальшь, если не следить за ее развитием. Способность к спонтанному творчеству может быть развита. Важно высвобождать спонтанную энергию. С трудом можно назвать человека личностью, спонтанность которого равна нулю. С ростом спонтанности развиваются личностные качества. Возможность спонтанного, безграничного личностного может быть измерена степенью спонтанности (коэффициент спонтанности), но Я. Морено не операционализировал это понятие [5]. Х. Кохут, ученик З. Фрейда, развивая психоаналитическое учение говорит о самости как спонтанном центре [6].

Одним из ярких представителей экзистенциальной психологии Д. Бьюдженталь делает акцент на экзистенциальных проблемах человека: жизненных потерях, где каждый человек реально встретившись с ними «борется» как может. По его мнению, у современного человека повреждена интуиция как утраченное чувство бытия. Интуиция рассматривается им как способность быть открытым к огромному множеству спонтанных глубинных сигналов переживаний, способность улавливать и «слышать свой внутренний голос Я». Благодаря интуиции личность обладает высокой чувствительностью дифференцировать свои потребности и ценности. Каждый человек должен принять решение по главному вопросу – как он будет действовать, чтобы следовать собственному внутреннему пониманию решения проблемы. В связи с этим он использует термин «сознательная спонтанность бытия». Описывая феномен спонтанности, Д. Бьюдженталь выделяет ее важный признак: без напряжений и усилий человек приходит к осознанию своих подлинных чувств, спонтанность проявляется в открытом потоке своих переживаний подлинной жизни [7].

Гештальт-психотерапевт Ф. Перлз уделяет значительное внимание спонтанности. Спонтанность проявляется как системное качество, связанное с целостностью, интегрированностью, экзистенциальной уверенностью в себе, способностью осуществить «контакт» с другими, чувствительностью к собственному внутреннему миру и креативностью. Спонтанность способствует разрешению внутренней конфликтности [8].

Т. Кей, Дж. Олдхейм, Я. Старак в контексте гештальтпсихотерапии говорят о спонтанности в значении быть аутентичным, подлинным; риск разрыва внешних отношений может быть трудным и опасным, но осуществить контакт, взаимодействие – это основа жить «здесь и сейчас», это мудрость настоящего [9].

Экзистенциальный психотерапевт В. Франкл также видит положительную функцию спонтанных психических процессов и поведения. Так

в отношении удовлетворенности жизнью он рассматривает, что счастье не должно быть целью, это побочный продукт трансценденции, счастье вытекает автоматически и спонтанно. Общество принуждения, техник, ориентация на подход к человеку как пассивному объекту лишают его искренности, непосредственности и спонтанности. Фактически В. Франкл ставит в один смысловой ряд гуманистические ценности и спонтанность, которые могут дать прорыв субъекту преодолеть страдания от невроза. Когда человек относится к себе как к объекту, подлинные переживания мира могут исчезнуть; чем больше человек рефлексировает, тем больше он теряет из вида «интенциональные референты»; гиперрефлексия, по его мнению положительно коррелирует с эмоциональными нарушениями, внутренними конфликтами и отрицательно со спонтанностью [10].

Гуманистический психолог А. Маслоу связывает свободу и спонтанность, которые главенствуют в самовыражении и жизненном выборе личности. Самоактуализация в значительной степени опирается на спонтанные психические процессы [11]. Под влиянием сокровенных мыслей и личной этики спонтанность является непосредственным и нетрадиционным в поведении. Спонтанность рассматривается как полное функционирование самоактуализирующихся личностей [12].

Изучая феномен интуиции, Д. Маерс считает, что социальная интуиция – это спонтанная ситуативная быстрая способность творчески делать умозаключения относительно каких-то качеств воспринимающего человека. Интуитивный опыт является по большей части бессознательным [13].

За рубежом значительное число работ посвящено исследованию спонтанности в рамках социальной психологии. Так L. K. Guerrero and L. Farinelli изучая невербальное поведение, пишут, что люди с трудом управляют слезами, мимолетными выражениями лица, эмоциями и вокальным беспокойством, потому что такое поведения является непосредственным. Невербальная коммуникация уникальна в терминах ее многомодальной природы и спонтанности [14].

J. Lakin рассматривает невербальное поведение как один из самых мощных способов коммуникации человека. Благодаря этому передается важная информация о человеке. Невербальная коммуникация передает информацию автоматически о наших социальных отношениях, эмоциях, личностных особенностях и отношениях, предубеждениях и ожиданиях. Некоторыми невербальными репликами нельзя легко управлять, эмоции могут быть эволюционно закодированы и автоматически проявлять себя. Определенные эмоциональные выражения лица, улыбка, покраснение могут быть непосредственными свидетельствами удовольствия или какого-либо затруднения. Спонтанность, связанная с этими эмоциональными выражениями могла быть результатом развитой эволюционной автоматической связи между когнитивными процессами и невербальными индикаторами соответствующей эмоции. По мнению исследователя, по-

знавательные процессы, которые лежат в основе источника информации, однако, не всегда являются автоматическими. Модели, которые признают роль автоматических процессов невербальной коммуникации, вероятно, представят в будущем различные исследования в этой области. По мнению автора необходимо с большим вниманием исследовать автоматические процессы невербальной коммуникации [15].

D. Canary, S. Lakey рассматривают психическую спонтанность как необходимый фактор разрешения конфликтов различной природы. Проявление спонтанности в последствие влечет за собой понимание и компетентное управление конфликтом. Спонтанность обеспечивает открытость конфликтующих сторон [16].

Изучая проблему лжи, A. Vrij пишет, что лгуны, испытывая внутренние конфликты между Я-реальным и Я-идеальным преследуют цель избежать поведения, кажущегося запланированным, репетируемым, но такому поведению недостает спонтанности, т.е. непосредственности. Такие уклоны поведения связаны с определенными чертами индивидуальности. Экспрессивные же люди способны разоружать подозрение независимо от правды их утверждений, потому что они имеют тенденцию к спонтанному поведению [17].

В плане психодиагностики K.T. Wulfemeyer пишет о том, что есть ситуации, когда психолог хочет больше спонтанности, а не готовых образцов поведения в интервью с испытуемыми. В таких случаях, мы могли бы глубже проникнуть в слои неосознаваемых процессов [18].

K.G. Юнг выделил чувствующий и мыслительный типы личности. У этих лиц различная оценка и восприятие мира, различные способы действовать в этом мире. Интеллектуальные, мыслительные типы придерживаются обязательств и апеллируют к объективной безличной логике, рациональности. Чувствующий тип связан с ощущением и интуицией, обращением к субъективным личностным ценностям. Представителей чувствующего типа оценивают как сострадательных и милосердных, стремящихся к миру и гармонии, имеющих гибкий, открытый подход к жизни. Они наслаждаются изменением и спонтанностью. Они предпочитают оставлять проекты открытыми, чтобы приспособить и улучшить их. Их поведение может казаться импульсивным и незапланированным, напоминающим игру [19, 20].

Исследуя организационные парадоксы M.S. Poole and L.L. Putnam считают, что слишком творческие специалисты могут восприниматься как нон-конформисты, которые подрывают организационные требования. Тогда приказы в организации могут подрывать спонтанность, необходимую для развития творческого потенциала. В этом случае они могут утратить свою индивидуальность и таким образом оказаться неспособными использовать свои уникальные таланты [21].

В рамках организационной психологии Y. Gabriel считает, что менеджеры испытывают противоречивые чувства: с одной стороны, они

должны регулироваться процессами в организации, часто имеющими безличностный характер, а с другой, – это управление чувствами и эмоциями, которые имеют спонтанную основу [22].

Особое место занимает феномен спонтанности в консультативной психологии, в сфере психологической помощи. Психолог поощряет клиента сосредоточиться на позиции Ребенка, детских компонентах, чтобы достигнуть понимания, спонтанности, близости и в конечном счете приобрести личную автономию [23]. Обзор литературы по проблеме психотерапии показывает, что многочисленные исследователи рассматривают позитивную функцию спонтанности в консультативном процессе.

Из описанных выше различных и многоплановых точек зрения, можно сделать вывод, что понятие «психическая спонтанность» укрепляет свои позиции в психологии личности, а роль самого феномена спонтанности, как показала практика нашего психологического консультирования, выполняет позитивную функцию в разрешении внутренних конфликтов и развития субъекта.

Понятие «психическая спонтанность» еще недостаточно осмыслено как в философии, так и в психологии, но мы считаем, что оно найдет свое место в науке о личности как важнейшая методологическая категория. Следует сказать, что в силу онтологичности, спонтанные психические процессы связаны с человеческим существованием, его ценностно-смысловой направленностью. В наших исследованиях ценностных конфликтов личности показано, что спонтанность в связке с рефлексивностью представляет собой ментальную активность, которая в свою очередь составляет один из механизмов разрешения внутренней конфликтности [24, 25].

Неразрешенные психологические конфликты – это скорее перманентное состояние личности: разрешение одних неизбежно сменяется другими. Латентные конфликты часто «заявляют» о себе в виде психосоматических симптомов, плохо контролируемых аффективно-поведенческие комплексы. Субъективная трудность ситуации особенно эмоционально усиливается, когда происходит наложение возрастных и ситуационных конфликтов.

В основе любого внутриличностного конфликта лежит фрустрация тех или иных базовых ценностей, потребностей; феноменологически всегда присутствует объективно-субъективное, трудно устранимое препятствие, которое иногда является трудно осознаваемым.

Отсутствие совладающей деятельности как результат уникальной конфигурации восприятия субъектом своей трудной ситуации и собственного личностного потенциала может привести к внутриличностной дезадаптации. Личность же с неразрешенными конфликтами может сама быть источником риска социально-дезадаптивного поведения. Разрешение личностных конфликтов – это экзистенциальное понимание своего Я в контексте данной трудной жизненной ситуации, что неизбежно связано с высвобождением спонтанности.

## Выводы

1. В отличие от отечественной психологии в зарубежной психологии и психотерапии феномену спонтанности посвящено множество исследований. В философии и психологической науке происходит развитие и углубление взглядов на феномен спонтанности. Признается, что спонтанность связана с онтологией сознательного и бессознательного форм существования человека.

2. Ментальная спонтанность как фундаментальная характеристика сознания, как источник творчества и свободы, играет важнейшую роль в разрешении внутриличностных конфликтов.

### Список использованной литературы

1. *Дорофеев Д.Ю.* Спонтанные броски Жоржа Батая // Вестн. С.-Петерб. ун-та. Сер. 6. Философия, политология, социология, психология, право, международные отношения / Д. Ю. Дорофеев. 2004. №5. С. 33–43.
2. *Дорофеев Д.Ю.* Суверенная и гетерогенная спонтанность: Философско-антропологический анализ / Д. Ю. Дорофеев. СПб.: Изд-во С.-Петерб. ун-та, 2007.
3. *Сартр Ж.П.* Бытие и ничто: Опыт феноменологической онтологии / Ж.П. Сартр. М.: Республика, 2004.
4. *Лиотар Ж.* Феноменология / Ж. Лиотар. СПб.: Лаборатория метафизических исследований философского ф-та СПбГУ, Алетейя, 2001.
5. *Морено Я.Л.* Психодрама / Я.Л. Морено. М.: Психотерапия, 2008. .
6. *Кохут Х.* Восстановление самости. М. «Когита-Центр», 2002.
7. *Бьюдженталь Дж.* Наука быть живым: Диалоги между терапевтом и пациентами в гуманистической терапии / Дж. Бьюдженталь. М.: Независимая фирма «Класс», 2005.
8. *Перлз Ф.* Теория гештальттерапии / Ф. Перлз. М.: Институт Общегуманитарных Исследований, 2004.
9. *Старак Я. / Я. Старак, Т. Кей, Дж. Олдхейм.* Техники гештальт-терапии на каждый день: Рискните быть живым. М.: Психотерапия, 2009.
10. *Франкл В.* Челове в поисках смысла / В.Франкл. М.: Прогресс, 1990.
11. *Маслоу А.Г.* Дальние пределы человеческой психики / А.Г. Маслоу. СПб.: Евразия, 1999.
12. Maslow's Hierarchy of Basic Needs // Encyclopedia of Educational Psychology / ed. Neil J. Salkind. Thousand Oaks, USA. 2008. P. 633–639.
13. *Маерс Д.* Интуиция / Д. Маерс. СПб.: Питер, 2009.
14. *Guerrero L.K., Farinelli L.* The Interplay of Verbal and Nonverbal Codes // 21st Century Communication: A Reference Handbook // ed. William F. Eadie, Glen M. Broom, Sherwyn P. Morreale. Thousand Oaks, USA 2009. P. 236–248
15. *Lakin J.* Automatic Cognitive Processes and Nonverbal Communication // Handbook of Nonverbal Communication. / ed. Valerie Manusov; Miles L. Patterson. Thousand Oaks, USA. 2006. P. 59–77.
16. *Canary D., Lakey S.* Managing conflict in a competent manner: a mindful look at events that matter // Handbook of conflict communication. / ed. John G. Oetzel; Stella Ting-Toomey, Thousand Oaks, USA. 2006. P. 185–210.

17. *Vrij A.* Nonverbal Communication and Deception. // Handbook of Nonverbal Communication / ed. Valerie Manusov; Miles L. Patterson. Thousand Oaks, USA. 2006. P. 341–359.
18. *Wulfemeyer K.T.* Reporting, Story Development, and Editing //21st Century Communication: A Reference Handbook. / ed. William F. Eadie. Thousand Oaks, USA. 2009. P. 600–608.
19. *Baerends G.P.* On spontaneity in behaviour, the model (fixed) action pattern and play / G. P. Baerends // Netherlands Journal of Zoology. V. 40. 1989. № 4. P. 565–584.
20. *Francis L.* Psychological Type And Religion. // Encyclopedia of Religious and Spiritual Development / ed. Elizabeth M. Dowling, W. George Scarlett. Thousand Oaks, USA 2005. P. 361–363.
21. *Poole M.S., Putnam L.L.* Organizational Paradox // International Encyclopedia of Organization Studies / ed. Stewart R. Clegg, James R. Bailey. – Thousand Oaks, USA. 2007. P. 1146 – 1149.
22. *Gabriel Y.* Psychoanalytic Approach. // International Encyclopedia of Organization Studies / ed. Stewart R. Clegg, James R. Bailey. Thousand Oaks, USA. 2007. pp. 1324 – 1327.
23. Transactional // Glossary of the Social and Behavioral Sciences / ed. Larry E. Sullivan; R. Burke Johnson; Cynthia Calkins Mercado; Karen J. Terry. Thousand Oaks, USA. 2009. p. 521
24. *Красильников И.А.* Роль спонтанности как особой формы сознания в разрешении субъектом внутриличностных конфликтов // Ученые записки педагогического института Саратовского Государственного университета. Серия Психология. Педагогика. 2011. Т.4. № 1 (13). с. 24–28.
25. *Красильников И.А.* Созерцательность как спонтанно-смысловой контроль субъекта при разрешении внутриличностных конфликтов // Созерцание как современная научно-теоретическая и прикладная проблема: Материалы Поволжского консолидирующего семинара (21 мая 2010 года) / Отв. ред. Г.В. Акопов. Самара: ПГСГА, 2011. С. 192–197.

## АДАПТАЦИЯ УСЫНОВЛЕННЫХ ДЕТЕЙ ИЗ ВОСТОЧНОЙ ЕВРОПЫ В АМЕРИКАНСКИХ СЕМЬЯХ: ВОЗРАСТ ПРИ УСЫНОВЛЕНИИ И СЕМЕЙНЫЙ КЛИМАТ

**М.И. Кузнецова,**  
*Ph.D. по направлению «Психология»*  
*Университет Вайоминга*

Международные усыновления в большинстве цивилизованных стран Мира защищены Гаагской Конвенцией 1993 года [1]. Соединенные Штаты присоединились к этой Конвенции в 1994 году, но полное внедрение принципов этой Конвенции в практику произошло только в апреле 2008 года [2, 3]. Несмотря на то, что Российская Федерация подписала эту Конвенцию в 2000 году, на практике она еще не была применена. США является лидером в международных усыновлениях. В зависимо-

сти от метода подсчета граждане США усыновляют детей из-за рубежа в 4-16 раз больше, чем граждане из других стран Мира [4]. Усыновления детей из стран Восточной Европы стали особо популярны в США после распада Советского Союза. Большинство детей было усыновлено из Российской Федерации. Согласно Государственному Департаменту США между 1998 и 2010 гг. более 47 000 детей было усыновлено из России, 8 500 было усыновлено из Украины, и около 3 000 детей было усыновлено из Румынии [5]. Данная статья рассматривает, как дети, усыновленные из стран Восточной Европы, адаптируются в американских семьях.

#### Участники Проекта

Эта статья основана на данных диссертационного исследовательского проекта. Здесь будут рассмотрены только несколько заключений из большого количества данных. Сто сорок пять американских семей с 194 усыновленными детьми (возраст от 9 до 19 лет, средний возраст – 14 лет; 104 девочки) участвовало в исследовательском проекте. Родители и их дети заполняли опросники через интернет. Участники отвечали на вопросы, связанные с эмоциональной, поведенческой и социальной адаптацией детей, а также на вопросы, касающиеся семейного климата. Дополнительно подростки предоставили свои ответы относительно их привязанности к своим родителям-усыновителям, а также как часто они задумываются о своем усыновлении.

Восемьдесят процентов (155 детей) семей-участников было с детьми, усыновленными из России. Остальные дети были усыновлены из Украины (21 ребенок), Румынии, Азербайджана, Узбекистана, Казахстана, Болгарии, Латвии и Молдовы. Возраст усыновленных детей – между 4 месяцами и 16 лет (средний возраст – 4,3 года).

#### Гипотезы и Результаты

**Возраст детей при усыновлении.** Одна из гипотез этого проекта была связана с возрастом усыновления и его влиянием на адаптацию ребенка в семье. Эта гипотеза была основана на теории привязанности, разработанной Джоном Боулби [6] и его последователем Мэри Эйнсворт [7]. Согласно этой теории дети развивают свой стиль привязанности в первые два года жизни и дальнейшее эмоциональное развитие ребенка зависит от того, какой стиль будет развит (безопасный или небезопасный). Дети, воспитывающиеся в домах ребенка и интернатах, редко имеют постоянный объект привязанности. Например, по подсчетам Санкт-Петербургско-Американской научно-исследовательской группой [8] дети в домах ребенка имеют контакт с 9-12 разными работниками в течение недели, и за первые два года жизни они находятся в контакте с 60-100 работниками и профессионалами. В результате, дети редко развивают надежную безопасную привязанность к кому-либо в доме ребенка, в следствие этого, у большинства детей развивается нарушение привязанности, и усыновители часто оказываются их первым постоянным объектом при-



вязанности. Чем дольше времени ребенок проводит в доме ребенка или интернате до усыновления, тем больше шансов у этого ребенка иметь нарушения в привязанности и дальнейшие психологические последствия, связанные с этим.

По результатам статистического анализа данного исследовательского проекта было определено, что дети, усыновленные до полутора лет, имеют значительно меньше эмоциональных и поведенческих проблем в подростковом возрасте, включая внимательность, а также школьные и социальные проблемы, чем дети, усыновленные в более старшем возрасте. Эти результаты поддерживают данные других научных проектов [9, 10, 11, 12, 13]. Однако нужно отметить, что не все дети, усыновленные в более позднем возрасте, имели проблемы, и наоборот, не все дети, усыновленные до полутора лет, не имели проблем. Из группы детей, усыновленных в возрасте до 18 месяцев, было выявлено 10 детей (15,9%), которые по результатам ответов были определены в клиническую группу эмоциональных проблем, по сравнению с 26 детьми (20,2%), усыновленных в более старшем возрасте. Относительно поведенческих проблем, только 13 детей (20,6%), усыновленных в раннем возрасте, развили клинический уровень проблем по сравнению с 52 детьми (40,3%), усыновленными в более старшем возрасте. Таким образом, риск развития клинического уровня поведенческих проблем возрос в два раза для детей, усыновленных в возрасте старше полутора лет.

**Климат семей-усыновителей.** Другая рассматриваемая в данном проекте гипотеза касалась климата в семье и как это связано с адаптацией усыновленного ребенка. Известно, что дети, растущие в более благополучных семьях, имеют больше шансов на хорошую адаптацию. При измерении климата в семьях на основе американского опросника *Family Adaptability and Cohesion Evaluation Scales (FACES III)* [14] было выявлено, что дети, растущие в более сплоченных семьях, имеют значительно меньше эмоциональных и поведенческих проблем. Эта регрессионная модель была построена с учетом возраста и пола ребенка на первом шагу, и таким образом, эффект сплоченности семьи на адаптацию детей был определен под контролем этих характеристик.

Уровень конфликта и вовлечение в семейную жизнь тоже оказались значимыми показателями на адаптацию усыновленных детей. Конфликт и вовлечение были измерены американским опросником *Parental Environment Questionnaire (PEQ)* [15], который заполнили и родители, и сами дети. По результатам статистической обработки оказалось, что согласно ответам родителей высокий уровень конфликта в семьях ассоциировался с эмоциональными проблемами у усыновленных детей. Подобная картина наблюдалась и с поведенческими проблемами, а именно, чем больше конфликта, тем больше поведенческих проблем у подростков. К тому же, поведенческие проблемы имели негативную корреляцию с уровнем вовлечения родителей в семейную жизнь, т.е. чем выше уровень

вовлечения родителей в жизнь их детей, тем меньше поведенческих проблем у этих усыновленных детей. Все анализы были проведены с учетом пола и возраста детей.

Подобные результаты были выявлены на основе ответов самих усыновленных детей. Сначала была проведена статистическая обработка ответов усыновленных детей по отношению к их матерям-усыновителям. Как и во всех других статистических анализах, пол и возраст детей были занесены в первый шаг статистической регрессии. Конфликт с матерями имел положительную корреляцию с эмоциональными и поведенческими проблемами. В отличие от данных родителей по ответам детей вовлечение матерей в их жизнь не было связано с их уровнем проблем. Что касается ответов детей по отношению к их отцам-усыновителям, конфликт имел подобную значимую корреляцию с их проблемами. Дополнительно была выявлена значительная корреляция с вовлечением отцов в жизнь усыновленных подростков, но в неожиданном направлении. Высокий уровень вовлеченности отцов в жизнь их усыновленных детей был связан с высоким уровнем и эмоциональных, и поведенческих проблем согласно ответам самих детей. Возможно, детям с более высоким уровнем проблем казалось, что их отцы постоянно вовлечены в их жизнь, но так как анализы несут всего лишь корреляционный характер, сложно сделать вывод, каким образом показатели влияют друг на друга.

### Выводы

В данной статье исследование в рамках проекта представлено частично. Основные выводы, которые можно сделать из вышеизложенного, демонстрируют зависимость адаптации усыновленных из Восточной Европы детей в американские семьи от возраста усыновленных детей, а также от климата в семьях-усыновителей. Подобно предыдущим научным исследованиям данные этого проекта подтвердили, что более ранний возраст усыновления связан с положительной адаптацией детей. Однако нужно иметь в виду, что не все дети даже при раннем возрасте усыновления адекватно адаптируются, а также не все дети, усыновленные в более старшем возрасте, имеют проблемы. Семейный климат тоже оказывает влияние на адаптацию детей. Было выявлено, что высокий уровень конфликта в семьях-усыновителях ассоциируется с высоким уровнем поведенческих и эмоциональных проблем у детей. Результаты по данным вовлечения родителей в жизнь их усыновленных подростков оказались не столь простыми: для прояснения этого вопроса потребуются дальнейшие научные исследования.

В заключение необходимо отметить, что цель данной статьи – показать, что в действительности усыновление детей в более раннем возрасте имеет положительные результаты. Но возраст при усыновлении не является единственным фактором, связанным с адаптацией усыновленных детей. Климат в семье и другие показатели тоже не маловажны.

## Список использованной литературы

1. Постоянное Бюро Гаагской Конференции (2008). Выполнение и Действие Гаагской Конвенции о Международном Усыновлении 1993 г. Загружено из интернета 17 ноября 2011 г. по адресу [http://www.hcch.net/upload/adoguide\\_ru.pdf](http://www.hcch.net/upload/adoguide_ru.pdf)
2. Hague Permanent Bureau (2011). Convention of 29 May 1993 on Protection of Children and Co-operation in Respect of Intercountry Adoption. Retrieved on July 21, 2011 from [http://www.hcch.net/index\\_en.php?act=conventions.status&cid=69](http://www.hcch.net/index_en.php?act=conventions.status&cid=69)
3. U.S. Department of State (2011). Hague Convention. Retrieved July 21, 2011 from [http://adoption.state.gov/hague\\_convention/overview.php](http://adoption.state.gov/hague_convention/overview.php)
4. *Selman P.* (2002). Intercountry adoption in the new millennium: The 'quiet migration' revisited. *Population Research & Policy Review*, 21, 205-225. doi:10.1023/A:1019583625626
5. U.S. Department of State (n.d.). Statistics. Retrieved July 20, 2011 from [http://adoption.state.gov/about\\_us/statistics.php](http://adoption.state.gov/about_us/statistics.php)
6. *Bowlby, J.* (1966). *Child care and the growth of love*. Baltimore, MD: Penguin Books.
7. *Ainsworth, M.D.S.* (1967). *Infancy in Uganda*. Baltimore, MD: John Hopkins University.
8. The St. Petersburg-USA Orphanage Research Team (2008). The effects of early social-emotional and relationship experience on the development of young orphanage children. *Monographs of the Society for Research in Child Development*, 73(3).
9. *Beckett C., Maughan B., Rutter M., Castle J., Colvert E., Groothues C., Hawkins A., Kreppner J., O'Connor T.G., Stevens S., Sonuga-Barke E.J.* (2007). Scholastic attainment following severe early institutional deprivation: A study of children adopted from Romania. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 35, 1063-1073. doi:10.1007/s10802-007-9155-y
10. *Groze V.K.* (1996). *Successful adoptive families: A longitudinal study of special needs adoption*. Westport, Connecticut: Praeger Publishers.
11. *Gunnar M.R., van Dulmen M.H., & the International Adoption Project Team* (2007). Behavior problems in postinstitutionalized internationally adopted children. *Development and Psychopathology*, 19, 129-148. doi:10.1017/S0954579407070071
12. *Sharma A.R., McGue M.K., Benson P.L.* (1996). The emotional and behavioral adjustment of United States adopted adolescents: Part II. Age at adoption. *Children and Youth Services Review*, 18, 101-114. doi:10.1016/0190-7409(95)00056-9
13. *Simmel C., Brooks D., Barth R.P., Hinshaw S.P.* (2001). Externalizing symptomatology among adopted youth: prevalence and preadoption risk factors. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 29, 57-69. doi:10.1023/A:1005251513130
14. *Olson D., Portner J., Lavee Y.* (1985). *FACES-III*. Family Social Science, University of Minnesota, 290, McNeal Hall, St. Paul Minnesota, 55108.
15. *Elkins I.J., McGue M., Iacono W.G.* (1997). Genetic and environmental influences on parent-son relationship: Evidence for increasing genetic influence during adolescence. *Developmental Psychology*, 33, 351-363. doi:10.1037//0012-1649.33.2.351

## ПРОБЛЕМА РАЗВИТИЯ ДЕЙСТВИЯ СЕРИАЦИИ В СТРУКТУРЕ ПОЗНАВАТЕЛЬНЫХ ПРОЦЕССОВ ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

**Н.В. Купцова,**

*ст. преподаватель кафедры общей и социальной психологии,*

*Саратовский государственный университет имени Н.Г. Чернышевского  
kircovanv@mail.ru*

Процесс построения перцептивных образов ребенком дошкольного возраста проследить чрезвычайно любопытно, но проникнуть в его суть чаще всего не представляется возможным. Анализ продукта деятельности ребенка в простой игре «пирамидка» и анализ способа решения в ситуации, воспринимаемой ребенком как проблемная, вскрывает логику развития перцептивных действий ребенка.

Исследование развития действия сериации в структуре познавательных процессов детей дошкольного возраста проводилось нами с согласия родителей на базе двух возрастных групп детей с сохранным интеллектом. В группы вошли дети одного и того же детского сада, обучающиеся по одной и той же учебной программе дошкольного учреждения. Первую группу составили дети 3 – 4 лет (37 – 48 месяцев), вторую группу – дети 4 – 5 лет (49 – 60 месяцев). Всего в исследовании приняли участие 38 детей. В I возрастную группу вошли 24 человека, во II возрастную группу – 14 человек. Исследование проводилось индивидуально с каждым ребенком. Ребенок работал самостоятельно в присутствии воспитателя и психолога в течение 10 – 15 минут. Проблемная ситуация задавалась с помощью методики А.А. Венгера «Включение в ряд» [1]. Для реализации задач исследования использовались такие методы, как: включенное наблюдение в группах детей, интервью с детьми, психологическое тестирование, контент-анализ детских высказываний в процессе решения заданий, методы статистической обработки полученных данных исследования. В процессе исследования анализировалось умение детей в возрасте от 3 до 5 лет устанавливать сериационные отношения на предметном уровне. В качестве показателя, позволяющего дифференцировать познавательное развитие детей дошкольного возраста, нами был выбран индивидуальный стиль деятельности ребенка.

Проанализируем разброс в показателях выполнения данной методики детьми в возрасте от 3 до 4 лет.

Дети исследованной нами группы в возрасте от 3 до 4 лет не справились с заданием в 25% случаев. Они хаотично манипулировали искомым кольцом пирамидки, в отдельных случаях оставляли его в начале или в конце сериационного ряда из четырех колец.

С помощью таких стратегий как «примеривание» и «целенаправленная проба» задание успешно выполняется в 8,3% случаев и в 25% случаев

Таблица 2

Выраженность стилей деятельности в группах детей дошкольного возраста.  
Методика «Включение в ряд»

| Возрастные группы | Возраст (мес) | Кол-во проб | Стили деятельности(%) |    |              |     |                 |      |                   |      | Кол-во человек  |
|-------------------|---------------|-------------|-----------------------|----|--------------|-----|-----------------|------|-------------------|------|-----------------|
|                   |               |             | Манипулирование       |    | Примеривание |     | целенапр. проба |      | зрит. соотнесение |      |                 |
|                   |               |             | чел                   | %  | чел          | %   | чел             | %    | чел               | %    |                 |
| I группа          | 37-48         | 1           | 6                     | 25 | 2            | 8,3 | 6               | 25   | 10                | 41,7 | 24 чел.<br>100% |
| II группа         | 49-60         | 1           | 0                     | 0  | 1            | 7,2 | 3               | 21,4 | 10                | 71,4 | 14 чел.<br>100% |

соответственно. Дети, выполнившие таким образом задание, еще не могут без ошибок отследить равномерное нарастание признака, но при этом ошибки исправляют самостоятельно.

В 41,7% случаев в проведенном нами исследовании дети смогли самостоятельно установить сериационные отношения между предметами, опираясь на зрительное соотнесение.

Таким образом, самостоятельно устанавливают сериационные отношения между предметами на основе зрительного соотнесения и при этом не допускают ошибок дети в 41,7% случаев; в 33,3% случаев дети самостоятельно исправляют ошибки и 25% случаев их не замечают и не могут самостоятельно правильно решить задание.

Проанализируем разброс в показателях выполнения данной методики детьми в возрасте от 4 до 5 лет.

Для детей в возрасте от 4-х до 5 лет характерно зрительное соотнесение (71,4%), что говорит о высоком уровне формирования перцептивных действий сериации в исследуемой выборке. С опорой на примеривание и целенаправленную пробу в этом возрасте дети отрабатывают модель сериационных отношений в 7,2% случаев и 21,4% случаев соответственно.

Таким образом, дети в возрасте от 4-х до 5 лет самостоятельно устанавливают сериационные отношения между предметами на основе зрительного соотнесения и при этом не допускают ошибок в 71,4% случаев; в 28,6% случаев дети иногда совершают выборы, в которых сомневаются, и если допускают ошибки, то самостоятельно их исправляют. В результате дети самостоятельно правильно решают задание.

**Анализ результатов и выводы.** Действие сериации (материализованная форма выполнения) в нашем случае – умение учитывать и определять величину кольца одноцветной пирамидки по его диаметру при равномерном нарастании признака активно формируется в структуре познавательных процессов в исследуемой выборке у детей в возрасте от 3 до 5 лет. Перцептивное действие сериации на основе зрительного соот-

несения выполняется более чем в 40% случаев детьми к 4 годам и в 72% случаев – к 5 годам.

Широкий диапазон выраженных индивидуальных стилей при решении заданий свидетельствует об индивидуальных особенностях и неравномерности развития действия сериации у детей исследуемых нами групп.

Самое удивительное в данном задании как раз состоит в том, что ребенок для того, чтобы его выполнить, вынужден строить на определенном этапе своего восприятия некий обобщенный эталонный образ величины сериационного ряда из 5-ти колец. Но при выполнении задания ребенок может произвольно задавать себе количество элементов в сериационном ряду для сравнения: 1, 2, 3, 4. Выбранный (составленный в мысленном плане с опорой на предметы) сериационный ряд должен подвергнуться анализу, а также должен быть разъединен на отдельные элементы и с помощью перцептивных действий кольца одноцветной пирамидки сравнены между собой и с искомым кольцом. Понятно, что в ситуации безошибочного выполнения задания процессы формирования перцептивных действий и образов, удержания их в памяти, сравнительного анализа и обобщения протекают активно, последовательно, соответствуют некой логической схеме, что и позволяет выполнить действие сериации безошибочно. Но какова эта схема и не является ли она фрагментарной? Можно ли говорить о формировании сравнительного анализа именно величины предметов?

Даже если мы предъявляем целостный ряд ребенку, это не означает, что он его воспринимает и удерживает в памяти весь, а не его часть. Вполне возможно, что ребенок воспринимает только ту часть ряда, которая актуальна для него в эту минуту. Таким образом, возможно несколько схем построения действия сериации. Первый вариант: ребенок не может обнаружить схему построения заданного сериационного ряда и работает с одним его элементом, подставляя искомый элемент к выбранному произвольно элементу. Мы наблюдаем в 25% случаев такие решения в возрасте от 3 до 4 лет, но не наблюдаем их в старшей возрастной группе. Второй вариант: ребенок последовательно сравнивает кольца (искомое и произвольно выбранное в ряду) от наименьшего к наибольшему с тем, чтобы определить место в сериационном ряду для искомого кольца. Сравнение происходит последовательно, искомое кольцо сравнивается с каждым кольцом ряда с учетом отношений «меньше – больше» или наоборот. Реализуется стратегия «примеривание», а в некоторых случаях стратегия «целенаправленная проба», но при этом могут быть допущены ошибки, которые исправляются самостоятельно. Количество детей, предпочитающих стратегию «примеривание», в обеих группах невелико и практически одинаково, также как и тех, кто осуществляет целенаправленную пробу, что весьма любопытно. Схема формирования действий ребенка ярко проявляется в ситуации исправления им своих ошибок. В ситуации, когда ребенок самостоятельно исправляет свои ошибки, он примеривается, подставляет искомое кольцо

для сравнения под другие кольца в ряду. Очевидно, что ребенку не хватает информации: как соотносятся размеры двух колец между собой, и он это проясняет, последовательно примеряя одно кольцо за другим. Ребенок работает с двумя кольцами с помощью стратегии «больше – меньше» (или наоборот). Следовательно, если в этом случае ребенок использует обобщенный образ сериационного ряда из 5-ти колец, то этот образ выстроен по принципу последовательного перебора: «одно кольцо больше другого» или «одно кольцо меньше другого». Такой обобщенный образ не может содержательно в полной мере соответствовать эталонному образу величины сериационного ряда, хотя в выстроенном по такому принципу ряде упорядочены все элементы. Точка отсчета в такой системе является строго фиксированной (величина искомого кольца), а обобщенный образ такой системы величин – фрагментарным. Принцип попарного сравнения, которым пользуется ребенок, позволяет предположить, что ребенок не формирует целостного образа сериационного ряда.

Далее мы описываем варианты объяснений детьми своих правильных решений на основе зрительного соотнесения. Какие стратегии при этом используют дети, определить затруднительно. Дети правильно решали задание, но практически не объяснили свое решение. Чаще всего они проговаривали, что поставили искомое кольцо в ряд «потому что так правильно» или «так надо». Дети определяли искомое кольцо как «оно большое» или «оно маленькое»; «оно больше этого (рядом расположенного) кольца» или «меньше этого кольца». Но при этом дети осуществляли действие включения в ряд, а не попарного сравнения 2-х элементов в ряду, так как именно вставляли сразу кольцо в ряд, а не подставляли его в начале под другое кольцо для сравнения. Выражение «больше, чем это кольцо, но меньше, чем другое» прозвучало в отчете только один раз в старшей группе. Означает ли это, что исследуемые дети не пользовались стратегией «больше, чем ..., но меньше, чем ...», мы ответить не можем. Очевидно только, что большинством исследуемых нами детей реализуется преимущественно схема анализа с помощью стратегии «меньше – больше» или с помощью обратной стратегии «больше – меньше». В данном случае будем считать эти подробности несущественными. И все же, если результаты детей в возрасте от 3 до 4 лет вполне описываются стратегией попарного перебора элементов ряда, то действия детей старшего возраста опираются именно на действие включения. В таком случае обобщенный образ эталонного сериационного ряда у детей в возрасте от 3 до 4 лет существенно отличается от эталонного образа сериационного ряда у детей от 4 до 5 лет.

#### Список используемой литературы

1. Венгер А.А., Выгодская Г.А., Леонгард Э.И. Отбор детей в специальные дошкольные учреждения. М.: Просвещение, 1972.



## К ВОПРОСУ О РОЛИ ЛОГИКИ В КОГНИТИВНОМ РАЗВИТИИ РЕБЕНКА

*Е.А. Лазунина,*

*аспирант кафедры общей и социальной психологии*

*Саратовский государственный университет имени Н.Г. Чернышевского  
ekaterinalazunina@yandex.ru*

В ходе своего развития ребенок усваивает логику. Процесс усвоения логических процедур описал Ж. Пиаже. Автор характеризует период от 11-12 до 14-15 лет как последний период операционного развития. В возрасте 14-15 лет наступает равновесие, «у ребенка формируется логика взрослого» [1. С.587].

Когнитивное развитие в этом возрасте характеризуется развитием абстрактного мышления, что оказывает влияние на широту и содержание мыслей подростка, а также на его способность к моральным рассуждениям.

Согласно теории Пиаже, признаком когнитивных изменений у подростка является формирование у него абстрактного мышления. Пиаже определил абстрактное мышление подростков как мышление на уровне формальных операций. Мышление на уровне формальных операций включает в себя размышления о возможностях, а также сравнение реальности с теми событиями, которые могли бы произойти или не произойти. В то время как детям младшего возраста удобнее иметь дело с конкретными эмпирическими фактами, подростки проявляют все большую склонность относиться ко всему, как к одному из вариантов возможного. Абстрактное мышление требует способности формулировать, проверять и оценивать гипотезы. Оно предполагает манипулирование не только известными элементами, которые можно проверить, но и вещами, противоречащими фактам.

Б.Ф. Курбело утверждает, что формирование логических приемов мышления является одним из путей повышения развивающего эффекта обучения, ускоряет становление логического компонента при интеллектуальном развитии [2].

Под логическим приемом автор понимает совокупность действий, направленных на выполнение логической операции или логических законов. В логических приемах выделяются собственно логическая часть (логическая структура, приемы, логические правила) и специфическая, между которыми существует тесная взаимосвязь. Главным отличительным признаком логического приема является его ориентированность на логические правила, на требования логики.

М.И. Карпенко задается вопросом, насколько необходимо задействовать все без исключения познавательные ресурсы человека в процессе его обучения? Автор замечает, что в познавательной деятель-

ности человека и процессе его обучения определяющую роль играют сознательный и подсознательный компоненты, в некоторых случаях, познавательная деятельность может протекать и без обращения к сознательному (рефлексивному и формально-логическому) уровню. Такая формулировка вопроса ставит под сомнение некоторые положения концепции так называемых «развивающих методов обучения» в той части, которая предполагает ориентацию исключительно на процессы сознания и игнорирование подсознательного когнитивного потенциала обучаемого. Иными словами, знания (как владение информацией и итоговый познавательный результат) можно сформировать на уровне подсознания, а его рефлексивно-инновационные формы, — привлекая уровень сознания [3. С. 256-260].

Память входит в структуру многих способностей человека, а также интеллекта и опыта. Память, поэтому, можно рассматривать как базовую когнитивную систему, так как все сенсорные, мыслительные и моторные операции тесно связаны с мнемическими функциями и посредством них объединены в общую структуру когнитивной сферы и деятельности человека.

Память в младшем школьном возрасте под влиянием обучения развивается в двух направлениях: усиливается роль и удельный вес словесно-логического, смыслового запоминания (по сравнению с наглядно-образным), и ребенок овладевает возможностью сознательно управлять своей памятью и регулировать ее проявления (запоминание, воспроизведение, припоминание). Младшие школьники (особенно в 1 и 2 классах) склонны к механическому запоминанию путем простого повторения, без осознания смысловых связей внутри запоминаемого материала. Они часто дословно заучивают и воспроизводят учебный материал без его реконструкции, существенного преобразования, без попыток передать его содержание своими словами. Это объясняется, по меньшей мере, четырьмя обстоятельствами. Во-первых, механическая память у младших школьников относительно хорошо развита, и они часто без особого труда запоминают материал дословно. Во-вторых, младший школьник еще не понимает, что конкретно от него требуют, когда перед ним ставят задачу запомнить. Он еще не умеет дифференцировать задачи запоминания (что нужно запомнить дословно, а что — в самых общих чертах), а учитель часто не помогает ребенку в этом, ограничиваясь требованием воспроизводить материал правильно и достаточно полно (правильно и полно, по мнению ученика, и означает дословно). В-третьих, младшие школьники (особенно первоклассники и второклассники) еще плохо владеют речью, и им легче воспроизвести дословно, чем передать общий смысл своими словами. И наконец, как показали исследования А.А. Смирнова и его сотрудников, многие младшие школьники еще не умеют организовать смысловое запоминание: не умеют разбивать материал на смысловые группы, пользоваться логическими схемами, выделять опорные пункты

для запоминания, составлять логический план текста, связанный с его реконструкцией [4].

Смысловая память — это способность к запоминанию и воспроизведению смысла, существа материала, мыслей, доказательств, аргументации, логических схем и рассуждений, — приходит постепенно, развиваясь в процессе обучения [5].

В данном случае человек старается понять усваиваемую информацию, прояснить терминологию, установить все смысловые связи в тексте, и только после этого, запомнить.

Образная и словесно-логическая виды памяти относятся к сфере познавательных процессов разных уровней их организации, начиная с сенсорных и кончая концептуально-мыслительными, и здесь смело можно говорить о когнитивных процессах [6].

Логическая память по А.Н. Леонтьеву — это внутренне опосредованная деятельность человека, опирающаяся на инструментальную функцию речи. Данный вид памяти, с одной стороны, характеризуется замещением внешних знаков, используемых для запоминания, словесными раздражителями. С другой стороны, функционирование логической памяти связано с активным использованием мыслительных операций в процессах запоминания и воспроизведения информации.

Логическая память есть память, основанная на знании и использовании логических операций мышления в мнемических процессах, прежде всего при запоминании и воспроизведении [7]. На основе логических операций формируются логические приемы, то есть совокупность действий, направленных на выполнение логических операций, совершаемых по логическим законам.

Когнитивное развитие ребенка в социальном контексте как отдельное направление в отечественной психологии было основано Л.С. Выготским [8]. Оно вплетено в социальный и культурный контексты жизни. Л.С. Выготского интересовало не только развитие интеллекта и психики в социальных условиях, но и историческое развитие знаний. Он подчеркивал важность социального взаимодействия в когнитивном развитии ребенка. С его точки зрения, все, что делает ребенка человеческим существом — овладение понятиями, языком, произвольным вниманием и логической памятью, — вырастает из социального взаимодействия. Дети используют психические структуры и язык своей культуры как инструментальные средства воздействия на социальный мир в процессе социального взаимодействия.

Л.С. Выготский показал, что с возрастом изменяется место памяти в системе психических функций. Для детей раннего возраста мыслить — значит вспоминать. Для подростков запоминать — значит мыслить. Следовательно, с возрастом изменяется не только структура памяти, но и ее межфункциональные отношения с другими процессами.

Когнитивное развитие, безусловно, является необходимым в формировании личности ребенка. И логика здесь играет не последнюю роль.

Объективацией логических возможностей человека служат такие продукты деятельности как высказывания, решение задач, текст.

Л.П. Добраев, разработавший метод анализа текста, доказал, что логико–психологическая структура текста составляет основу его понимания [9]. А.Ф. Пантелеевым выявлено, что раскрытие логико–психологической структуры объяснительного, логически организованного текста лежит в основе его запоминания. Любой текст пронизан смысловыми связями. И как было показано А.Ф. Пантелеевым, наиболее вероятно успешное запоминание логически организованного объяснительного текста в том случае, если в процессе понимания и запоминания субъект сохраняет в первую очередь те предложения и элементы текста, которые наиболее насыщены в смысловом отношении. Логико-психологическая структура отражает и некие инвариантные характеристики текста, и возможности вариативных включений. Таким образом, понимание и запоминание объяснительного текста является своего рода «школой логики».

Как показали ранее проведенные исследования, специальное обучение, направленное на повышение уровня логической обработки текстов, повышает и объемные характеристики воспроизведения, и качество воспроизводимого.

Для определения роли логического в познании в связи с изменениями социально-экономической и культурно-исторической среды было проведено исследование, целью которого было сравнение результатов понимания и запоминания объяснительного текста современными учащимися с учащимися восьмидесятых годов.

В процессе исследования была применена разработанная в тот же период совместно с Л.С. Цветковой и Ж.М. Глозман методика. Суть ее состоит в запоминании, устном воспроизведении и последующей реконструкции текста, смысловой «компрессии» текста, составления текста из разрозненных незнакомых предложений. В качестве испытуемых участвовали учащиеся 2, 5, 7, 9, 11 классов двух школ г. Саратова, причем по условиям эксперимента были взяты наиболее сильные по учебным показателям классы. В экспериментах в восьмидесятые годы испытуемыми были учащиеся одной из средних школ Базарно – Карабулакского района Саратовской области.

Полученные нами результаты показали, что общая динамика возрастных изменений (от второго к одиннадцатому классу) в запоминании и воспроизведении текстов сохраняется как и в исследованиях в 80-х годах. Школьники разных возрастов при запоминании текста проявляют общую тенденцию: ориентация на объективные свойства текста, его логическую структуру. Основные изменения происходят в 5-7 классах. Здесь резко возрастает количественный объем воспроизводимого текста, снижается количество формальных логических ошибок по сравнению с

показателями, полученными во втором классе. Полученные результаты не противоречат известным исследованиям по возрастной психологии. Так Ж. Пиаже считал, что возраст 11-12 лет – критический для установления логических связей: здесь происходит овладение структурой формальных операций – ребенок овладевает системой операций не только внутри предложений, но и между предложениями [1].

Тем не менее за истекший период времени произошло уменьшение объема воспроизведения текста учащимися (в среднем на 14,5%), увеличилось количество логических ошибок при реконструировании текста, а также снизился качественный уровень воспроизводимого текста. Причем наиболее отклоняющиеся показатели по сравнению с исследованиями в 80-е годы выявились у 11 класса.

На основе результатов исследования можно сделать вывод о том, что используемые при понимании и запоминании текста логические структуры сегодняшнего поколения заметно изменились по сравнению с восьмидесятыми годами.

Мы считаем, что одной из причин подобного изменения показателей может быть изменение модуса логического [10].

Логика является культурной нормой организации процессов мышления, последнее «окультуривается» в свою очередь в процессе социализации. Конкретная логика актуальна только в определенном пространственно-временном сочетании.

Таким образом, можно допустить, что логика имеет хронотопичную природу. (*Прим.* – Хронотоп – существенная взаимосвязь временных и пространственных отношений (определение М.М. Бахтина). Впервые употребил этот термин в своих нейрофизиологических трудах А.А. Ухтомский. Широкому распространению в гуманитарных науках термина способствовал М.М. Бахтин.)

Хронотоп как модус пространственно-временного существования логического проявляется не только в период жизни различных поколений, но и в масштабах отдельно взятого поколения. Подтверждением этому служат возрастные изменения понимания и запоминания текста как отражение роли логики в управлении этими процессами. Границы хронотопичного, по-видимому, индивидуальны. Логика различна в различные периоды жизни человека.

Логика восьмидесятых была хронотопичной в отношении своего времени. В начале 21 века в России произошли перемены в политическом и социально-экономическом государственном устройстве, а также, – и в психологии человека. Перемены в жизни создали условия, при которых хронотопичной оказалась другая логика, в которой доля формально – логического стала заметно меньше.

Полученные нами и описанные выше экспериментальные данные не противоречат высказанным в порядке обсуждения теоретическим положениям. Если в логической структуре понимаемого и запоминаемого

объяснительного текста существуют отношения смыслового подчинения и соподчинения, то можно утверждать, что изменение модуса логического произошло в пропорции этих отношений. В ходе работы с текстом отношения подчинения раскрываются менее успешно в сравнении с отношениями соподчинения, несмотря на объективные характеристики самого текста. Можно утверждать, что подобная диспропорция имеет негативные последствия для понимания и запоминания, однако она обусловлена изменением модуса логического, который имеет определенную перспективу.

Для полноценной жизнедеятельности человека в обществе ему необходимо освоить все логические приемы. Когнитивное развитие является неотъемлемым процессом в развитии личности человека. Ребенок с детства усваивает логику. Логические схемы необходимы для полноценного функционирования в обществе: в процессе понимания людьми друг друга, в процессе коммуникативного общения. Поэтому так важно с детства сформировать правильную логическую базу, отвечающую актуальным требованиям общества.

#### Список используемой литературы

1. *Пижаже Ж.* Избранные психологические труды. М.: Просвещение, 1969.
2. *Курбело Б.Ф.* Соотношение логических и специфических приемов мышления в обучении. Автореф. дисс. ... канд. психол. наук. Москва, 1990.
3. *Карпенко М. И.* Об одной когнитивной модели и ее роли в процессе обучения // Мир психологии, 2001, № 4. С. 256 – 260.
4. *Смирнов А.А.* Проблемы психологии памяти. М.: Просвещение, 1966.
5. *Лебедева Е.А.* Влияние памяти на учебную деятельность, 2008. [Электронный ресурс]. URL: <http://festival.1september.ru/articles/505745/> (дата обращения 05.05.2010).
6. Память в когнитивной психологии. Память человека и память машины. [Электронный ресурс]. URL: <http://www.effecton.ru/147.html> (дата обращения 05.05.2010).
7. *Леонтьев А.Н.* Деятельность. Сознание. Личность. 2-е изд. М.: Политиздат, 1977.
8. *Выготский Л. С.* Психология развития как феномен культуры: избр. психол. труды / Л. С. Выготский / МПСИ; Воронеж: НОО «МОДЕК». М.: 1996.
9. *Доблаев Л.П.* Анализ и понимание текста. Саратов, Изд-во СГУ, 1987.
10. *Пантелеев А.Ф., Лазунина Е.А.* Хронотоп логического // Культура, наука, человек в постсовременном обществе: Сборник статей молодых ученых / Под ред. С.М. Малкиной. Саратов: Наука, 2009. С. 104 – 108.

## **ЗНАЧЕНИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКОГО ОТБОРА В ПОВЫШЕНИИ БЕЗОПАСНОСТИ ТРУДА**

**Ю.Ю. Логинова,**

*кандидат педагогических наук,*

*вед. научн. сотрудник ПМФ ФГБУ*

*«ВНИИ охраны и экономики труда»*

*Минздравсоцразвития России*

*log-ul@list.ru*

В настоящее время широко распространена система профессионально-психологического отбора в подразделениях МВД, армии, авиации, железной дороги, в тех отраслях, где высок фактор риска для жизни и здоровья людей. Анализ показывает, что во многих отраслях производства, где специалисты выполняют работы повышенной опасности, такой системы отбора не существует, либо он проводится по формальному признаку: пьян – не пьян, есть или нет медицинских противопоказаний.

Работодатель обязан за свои средства организовать проведение предварительного (при принятии на работу) и периодических (на протяжении трудовой деятельности) медицинских осмотров работников, занятых на тяжелых работах, работах с вредными или опасными условиями труда или таких, где есть потребность в профессионально-психологическом отборе. Каждый работник имеет право на внеочередной медицинский осмотр (обследование) в соответствии с медицинскими рекомендациями с сохранением за ним места работы (должности) и среднего заработка на время прохождения указанного медицинского осмотра. Наряду с проведением обычного медицинского обследования персонала используются и процедуры профессионально-психологического отбора, которые определяют готовность работника к выполнению оперативных, опасных и сложных работ. В условиях отсутствия во многих видах экономической деятельности нормативно-правовых актов, регулирующих проведение процедур профессионально-психологического отбора, отбор не проводится совсем.

Решение проблемы снижения травматизма в нашей стране в последнее время становится необходимостью, что и показывают статистические данные. Так, у мужчин в возрасте от 20 до 49 лет наиболее распространенной причиной смерти является несчастный случай. В этой связи встает вопрос о разработке регламентированных методик и инструкций по проведению профессионально-психологического отбора специалистов для выполнения работ повышенной опасности. Кроме того, отсутствие подготовленных специалистов в этой области не позволяет эффективно применять известные методики в рамках системы профессионально-психологического отбора.

Профессионально-психологический отбор представляет собой систему мероприятий, которая включает медицинский, образовательный,



социально-психологический и психофизиологический отбор. Каждый из них имеет свою специфику и процедуру проведения. При организации системы профессионально-психологического отбора мы имеем возможность определить требования, предъявляемые человеку, занимающемуся той или иной деятельностью, и способности, от которых зависит успешность работы специалиста. Для определения требований необходимо использовать методику испытаний, позволяющую оценить эти способности и возможность их дальнейшего развития (она включает в себя следующие методы: анализ документов, первичное собеседование, психодиагностическое обследование). В результате использования такого комплекса мероприятий формулируется заключение о степени профпригодности человека к данной специальности или к определенным видам работ. Заключение представляет собой документ, который выдается работнику по результатам проведенной экспертизы и носит рекомендательный характер для допуска работника к выполнению конкретного вида работ повышенной опасности. Ключевым элементом заключения выступают результаты психофизиологического обследования и испытаний. Такие меры позволяют повысить эффективность и надежность выполнения работы в опасных условиях труда, сократить сроки обучения данной профессии, уменьшить отсев в процессе последующей работы, уменьшить текучесть кадров, производственный травматизм и т.д.

Отечественный и зарубежный опыт профессионально-психологического отбора продемонстрировал его высокую производственную и экономическую целесообразность. Если рассмотреть роль человеческого фактора как основного звена функционирования системы «человек-машина» в контексте объективной статистики, то получаются весьма впечатляющие цифры:

- в 75% случаев прогноз успешности работы подтверждается практикой;

- профотбор кандидатов на работы в опасных условиях труда сокращает отсев непригодных лиц с 23-30% до 5-8%;

- приводит к снижению аварийности технических систем из-за ошибок персонала на 40-70%;

- приводит к повышению надежности работы систем управления на 10-25%, а также снижению затрат на обучение специалистов на 30-40%.

Результаты обследования и их сопоставление с успешностью работы на практике являются основанием для разработки критериев и рекомендаций относительной пригодности каждого кандидата. На основании перечисленных групп профпригодности необходима разработка классификации требований по выполняемым видам работ повышенной опасности с учетом специфики видов экономической деятельности. Особо необходимо отметить такие виды деятельности, как сельское хозяйство, строительство, транспорт и т. п., где показатели производственного травматизма имеют наибольшее значение.

Первая группа профпригодности – профессионально пригодные в первую очередь (безусловно пригодные). К ним относятся работники, которые способны успешно овладеть данной специальностью в установленные сроки и успешно выполнять предписанные обязанности. У этих лиц имеется полное соответствие психофизиологических свойств и возможностей требованиям, предъявляемым к ним профессией.

Вторая группа профпригодности – профессионально пригодные во вторую очередь. Лица, входящие в эту группу, в процессе работы по специальности могут допускать незначительные ошибки, не оказывающие существенного влияния на эффективность использования технических систем. Эти ошибки в основном могут быть связаны с изменением условий деятельности, появлением не предписанных ранее функций, изменением обстановки. Для таких специалистов имеет место некоторое снижение резервных возможностей организма.

Третья группа профпригодности – лица с неопределенным прогнозом профессиональной пригодности (условно пригодные). Для лиц этой группы необходимо увеличение сроков подготовки и обучения новой специальности. Назначение таких людей на соответствующие должности сопряжено с повышенной вероятностью совершения ими ошибок в процессе работы на технике и допускается при дефиците человеческих ресурсов с осуществлением повторного психофизиологического контроля через год.

Работников, имеющие результаты, позволяющие распределить их в вышеперечисленные группы, относят к категориям, рекомендованных к работам повышенной опасности с разной степенью риска.

Четвертая группа профпригодности – профессионально непригодные лица. К ним относятся кандидаты, имеющие полное несоответствие психофизиологических характеристик требованиям данной профессии. Их обучение малопродуктивно даже при увеличении сроков подготовки. Работники, утратившие свои профессионально-важные качества для работ повышенной опасности, эмоционально нестабильны и к работе в экстремальных условиях не пригодны.

Работники, попавшие в четвертую группу профпригодности, не рекомендуются к выполнению работ повышенной опасности и могут быть перемещены на работы, не связанные с техногенным риском.

Введение системы профессионально-психологического отбора, аналогичной ведомственным (авиация, железная дорога), в тех видах экономической деятельности, где высоки показатели производственного травматизма требует введения целого штата высококвалифицированных специалистов, наличия лабораторно-диагностической базы, нормативно-правового обеспечения. Для этого необходимы большие материальные затраты, однако повышение уровня безопасности и производительности труда, улучшение условий труда способствуют снижению материальных издержек в будущем.

## ФИЛОСОФСКО-ПСИХОЛОГИЧЕСКОЕ ОСМЫСЛЕНИЕ ПОТЕНЦИАЛА КУЛЬТУРЫ ЖИЗНИ ПОДРАСТАЮЩЕГО ПОКОЛЕНИЯ

**Е.М. Лысенко,**

*доктор философских наук,  
профессор кафедры психологии, акмеологии,  
ноосферологии и педагогики Смольного института РАО  
smun@smun.spb.ru*

«Быть человеком означает быть ответственным за осуществление смысла, потенциально присущего данной жизненной ситуации. Стремление найти смысл – первичная сила в жизни человека...»

*Виктор Франкл*

Динамизм развития нового поколения тесно связан с обновлением образования, переосмыслением целевых установок, содержания и организации процесса обучения, созданием развивающей среды в контексте поликультурного общества с разным менталитетом и психологическими установками субъектов образования. Развивающая среда представляет собой особым образом организованное социокультурное пространство, стимулирующее формирование творческих способностей молодежи к решению проблем ноосферного прорыва в будущее России. Именно образование призвано сыграть определяющую роль в формировании культуры жизни молодежи. Образование в культуре жизни человека выступает родовым понятием к понятию «культура». Одним из первых такое умозаключение сделал С.И.Гессен: «... в составе жизни современного человека мы различаем как бы три слоя: образованность, гражданственность и цивилизация. Образование есть не что иное, как индивидуальная культура». Долгое время в философско-антропологическом контексте человек как носитель культуры выступал в роли создателя или транслятора духовных и материальных ценностей, а человечество обнаруживало способность к самопрезентации перед лицом Вселенной. В настоящее время незыблемость данной позиции подверглась сомнению. По этой причине все чаще распространяются пессимистические взгляды на роль и место культуры в истории человечества.

К сожалению, сегодня встречается немало аполитичных, экстремистки настроенных молодых людей, мечтающих переехать на постоянное место жительства за границу, одержимых жадной потребительства, ведущих праздный образ жизни, ярких приверженцев контркультур, отрицающих культурные ценности своего народа, предшествующих поколений. По мере удаления от благочестивой жизни

среди молодежи возрастает количество злоупотребляющих алкоголем, имеющих пристрастие к наркотикам, «подменяющих чувства свободной любовью», сквернословящих среди, казалось бы, весьма «духовных» людей. В обществе потребления интерес к материальным ценностям начинает превосходить интерес к общению с окружающими, телевизионный экран вытесняет желание приобщаться к театральному искусству, чтению книг, уверенность в том, что все продается и покупается, гасит стремление к самодостижению и самореализации, вызывает «паралич» самостоятельности. Возрастает количество молодых людей, подверженных «информационному неврозу», приводящему к обезличиванию, утрате национальных и духовных ценностей, деградации мысли и воли, атрофии дружеских и любовных отношений, эмоционально холодных к людям и к родине. Намечаются тенденции к нивелированию главных духовных ценностей России – позитивной духовности семьи: утрачиваются интимные тайны жизни людей, рекламой и телевидением тиражируется сексуальная «грамотность», количество гражданских браков и лиц с нетрадиционной ориентацией становится все больше. «Всеобщая душевная слепота к прекрасному, так быстро захватывающая нынешний мир, представляет собой психическую болезнь...» [1. С.43].

И все же, несмотря на сегодняшние социокультурные реалии в России, отвергать культуру как анахронизм, с нашей точки зрения, не только не своевременно, но и неуместно, так как ресурсные возможности культуры обусловлены присущей ей тенденцией к саморазвитию и самоорганизации, а также креативным потенциалом ее реальных носителей, о чем свидетельствуют происходящие в мире культурные изменения: увеличение материальных достижений, возникновение новых социально-психологических культурных тенденций, расширение духовных ценностей людей, все возрастающее стремление молодых людей к самоактуализации и акмеологизации. Далеко не исчерпан потенциал российской ментальности как синтеза культур Востока и Запада.

С нашей точки зрения, в системно-синергетическом понимании культура жизни – это открытая эволюционно и скачкообразно изменяющаяся, самоорганизующаяся, простирающаяся во времени и в пространстве система, переживающая, с одной стороны, процессы сохранения, преемственности традиций народа и человечества, а, с другой, процессы превращения, преобразования, преображения культурных ценностей поколений и индивидуумов в триадной оппозиции «природа – человек – общество», актуализирующей биопсихосоциодуховные основы ее субъектов и их ноосферное мировоззрение. Простирание ноосферной культуры, отраженное в «образовании-преобразовании – преображении» культуры жизни позволяет говорить о бессмертии человека, репрезентирующего свои потенции перед человечеством за счет компенсации конечного во времени биологического начала долговечными

материальными и непреходящими духовными ценностями. Ключевым фактором для понимания культуры жизни выступает психологический детерминизм, позволяющий увидеть взаимосвязь естественнонаучной и гуманитарной парадигм в человекознании, понять тот уровень активности субъектов культуры жизни, который обращен на самого себя и на преобразование окружающей действительности, на созидание взаимоотношений с миром. «Мир, то есть наша возможная жизнь, всегда больше, чем наша судьба, то есть жизнь действительная» (Ортега-и-Гассет). Идея изначально заложенных в организме врожденных самоактуализирующихся потенциалов (Введенных К. Гольдштейном) стала ключевым объяснительным принципом в теориях самоактуализации А. Маслоу и К. Роджерса.

Субъектность личности задается направленностью «от внешнего через внутреннее» к «внутреннему через внешнее», то есть процесс актуализации креативного потенциала предполагает преобразование внутреннего мира индивидуума, функционирующего на основе самоорганизации и стремящегося к преображению субъекта культуры жизни. Культура жизни социализируется в определенной развивающей среде, в коммуникативном взаимодействии человека и общества, изначально представленного семьей. Растущий человек, приобретая социальную сущность, становится субъектом деятельности, общения, отношений, превращается в личность, интериоризирующую культуру жизни предшествующих поколений. Культура жизни психологизируется, когда в ней появляется личностный смысл как «значение-для-меня». В основе «одушевления культуры» лежат направленность личности, субъективно-объективные отношения, ценности, образ «Я», другие особенности самосознания. Духовные ценности располагаются во внешней и внутренней по отношению к человеку плоскостях культуры жизни на уровне человечества и отдельного индивида. Духовный рост выступает как постижение человеком своего внутреннего опыта и построения духовных отношений с внешним миром, проявление высших чувств, нравственных идеалов и креативных способностей.

На индивидуальном уровне «диссипативная структура» культуры жизни и творчества личности может распадаться в силу внутренней слабости креативных ресурсов: деструкции телесности, непрочности социальных контактов, утраты смысловых ориентаций, отсутствия притока энергии из внешней среды. В то же время на уровне культуры жизни человеческого сообщества «диссипативная структура» укрепляется и превращается в новую субъектно-объектную культурную разновидность. Это происходит в силу накопления культурных образов, ценностей, притока энергии из внешней среды и цикличности культурно-исторических процессов в ноосферном поле человеческого разума.

Ритм человеческой субъективности как глубинного внутренне-го «Я» человека-творца попадает в унисон с ритмом бытия и созда-

ет условия для преобразования культуры жизни. В точке бифуркации субъектная система культуры жизни творчески ориентированного индивидуума на мгновение застывает перед выбором, который осуществляется под влиянием случайных факторов или предпочтений личности, различающихся по степени осознанности. После того, как творческий взрыв (озарение, инсайт) исчерпал свою внутреннюю энергию, включается механизм детерминации, наступает этап плавного предсказуемого развития личности как субъекта креативного образования. Завершает цикл «ретроспективная трансформация», приписывающая случайному статус закономерного и неизбежного, а творческому проявлению личности – способность раскрывать свой потенциал в специально создаваемой развивающей среде обучения. Соотношение взрывных и постепенных моментов не только соседствует в диахронии, но и сосуществуют в синхронии как две стороны единого, связанного механизма культуры жизни.

Как показывают исследования психологов-гуманистов (А. Маслоу, К. Роджерса, Э. Фромма) потребность в самовыражении является одной из основных потребностей человека, и как любая потребность, она нуждается в адекватных способах своего удовлетворения и реализации. Парадоксом творческого самовыражения является то, что для его осуществления необходимо овладение культурными нормами как гарантией того, что творческое самовыражение будет осуществляться в определенных культурно заданных рамках, не принося обществу вреда и не разрушая его основ. Творческий продукт человеческого разума вне духовно-нравственного развития и воспитания личности может таить в себе деструктивные угрозы в мини- и мега-масштабе, как риски для существования отдельных личностей, так и планеты в целом. В связи с этим ставится вопрос об актуализации потенциала поколений, приобретающих в процессе образования ядро базовых национальных ценностей жизни.

Ключевыми компонентами психологической системы как основы культуры являются деятельность, – «система, имеющая строение, свои внутренние переходы, свое развитие» [2. С.81], личность – развивающаяся система, «процесс становления личности можно представить себе как развертывание целостной организмической системы, в которой каждая часть предполагает иную и порождается целостной системой» [3], психика – «система компонентов, изначально развивающихся из единого основания» [4]. Психологическая культура как многомерное и системное психическое явление предстает в диалектическом единстве общего (общечеловеческие ценности и социальные нормы), особенного (этнический менталитет и способы социального взаимодействия) единичного (индивидуально своеобразный стиль поведения, деятельности, отношений) проявлений человеческой психики. В.В. Семикин, определяя психологическую культуру через детерминанты опыта социальных

взаимосвязей, процесса социализации, воспитания и самовоспитания, образования и самообразования в двух планах: социальном (объективным) и личностном (субъективным), предлагает для ее определения обратиться к трем аспектам: субъектному, личностному, индивидуальному и трем измерениям: измерению качественного своеобразия, связанного с культурно-историческими особенностями, этническим своеобразием, ментальностью, измерению объема проявлений в разных сферах культуры и видах социального взаимодействия (самосубъектных, субъект-субъектных и субъект-объектных) и измерению уровня развития как степени соответствия культурным эталонам социального взаимодействия людей, принятых в данной общности [5. С.14-22]. С его точки зрения, психологическая культура – это высокого уровня обобщенности интегральное образование, которое объединяет в себе связанные по координационному и субординационному принципам различные свойства и образования человека: мотивационные, эмоциональные, интеллектуальные, коммуникативные, рефлексивные и регулятивные образования человека.

Сложность вопроса о психических основах культуры обуславливается идеальной природой психического. В своей книге «Бытие и сознание» С.Л. Рубинштейн писал: «Вопрос о связи психического с материальным, о зависимости психического от материальных условий – это вопрос не только о познаваемости, но и об управляемости психических процессов» [6]. В представленной философской интуиции под психикой понимается нечто идеальное и внутреннее по отношению к человеку, обладающему психикой, а под материальным подразумеваются различные формы проявления жизненной активности субъекта в процессах взаимодействия с объектами внешнего по отношению к нему мира. Парадокс состоит в том, что психика одновременно выступает и как субъект и как объект взаимодействия, так как взаимодействие с миром осуществляется и инструментально-физическими средствами и средствами психической деятельности как идеального процесса нашего самосознания. Осознавать психику как объект внутреннего мира, обособленного от внешнего невозможно, потому что содержание внутреннего мира наполняет содержание внешнего и наоборот. Именно телесно-психическая организация человека обуславливает индивидуальные способы субъект-объектного взаимодействия человека с миром материальной культуры, с социальным окружением и собственным «Я». Человек как носитель культуры предстает в индетерминированности (внутренней обусловленности) его субъект-объектного взаимодействия с внешним миром и внутренним миром субъективной реальности, которая представляет собой подвижный и изменяющийся инструмент взаимодействия человека с миром вещей и самим собой.

Внутренняя картина мира может не совпадать с конкретно-исторической реальностью, поэтому внутренняя культура не есть точное отра-



жение внешней, но в масштабах человечества наблюдается синергический эффект приращения тех культурных благ, которые прежде всего способствуют решению адаптационных задач общества как задач жизнеобеспечения и воспроизводства [7]. «Субъективная картина мира» становится интегративным представлением человека о себе самом и о мире, в ней «образ Я» занимает ведущее положение со своими проблемами жизни как единство когнитивного и аффективного компонентов (интегративная концепция человека В.Н. Келасьева) [8]. В социально-психологической культуре отражается мера сопряженности, конгруэнтности человека и социума, его способность вписываться в окружающий мир, сотрудничать с другими людьми и создавать совместные блага. Психологическая культура в полной мере отражает социально-психологическую зрелость человека, включающую социальное мышление, устойчивость социального поведения, способность к социально оценочной рефлексии в сложных ситуациях собственной жизни, социально взвешенную эмоциональную вовлеченность в мир, оптимизм, гражданскую совесть, ответственность [9. С.3-23]

Молодежь обладает колоссальным творческим потенциалом, а задача современного образования в психологическом ракурсе заключается в наиболее полном раскрытии этого потенциала. В самом широком смысле слова потенциал представляет собой силу, позволяющую в известных условиях достичь успеха, желаемого уровня жизни или выполнения деятельности, что предполагает раскрытие, разворачивание, развитие, вплоть до достижения личностного акме– (Н.В. Кузьмина, С.Д. Пожарский, А.А. Понукалин, Т.А. Молодиченко и др.). На сегодняшний день сформулированы понятия психофизиологического потенциала (Медведев В.И., Зараковский Г.М) [10. С.5-15] как базовой детерминанты культуры жизни, деятельного, психологического индивидуального и популяционного потенциала (Зараковский Г.М., Степанова Г.Б.) [11], профессионального потенциала личности (Маноха И.П.) [12], личностного потенциала (Солнцева Г.Б., Смолян Г.Л.) [13. С.55-61], инновационного потенциала (Клочко В.Е., Галажинский Э.В.) [14]. В то же время все эти виды потенциала могут оставаться особого рода возможностью, полезной эвристикой (Леонтьев Д.А.) [15], если не будут задействованы психологические механизмы их актуализации под влиянием социума и собственных личностных установок.

В процессе проектирования образовательной среды нельзя не учитывать культурные нормы и ценности поколений с их жизнеутверждающим социокультурным ресурсом. В этом смысле создание развивающей среды подобно сотворению культуры и предполагает обращение к ее структуре, которую нередко сравнивают с «луковицей», то есть суть культуры можно понять только снимая слой за слоем и открывая все более глубокие и/или специфические для данной культуры вариации «психического единства». Универсалии, представленные Лоннером (Lon-

per, 1980), распределены по следующим категориям: диахронические (остающиеся неизменными с течением времени), связанные с этиологией (филогенетическая преемственность); систематические поведенческие (законы научения или запоминания), связанные с языком, природной сущностью субъектов культуры, и, наконец, категория, которая получила название «универсалии вечеринки с коктейлями», в которые вошли явления, которые нельзя описать с помощью научных критериев, но они существуют на уровне предубеждений, стереотипов и препятствуют творческой самореализации личности. Например, диахроническими представлениями служат поговорки и пословицы, которые познает ребенок, и они становятся его личностным достоянием без критики и анализа. В процессе ноопсихогенеза [16] проявилась центральная составляющая «луковицы» – этнопсихологическая модальность субъектов культуры жизни, характеризующая настрой психической деятельности народов, их физическое самочувствие, расположение народного духа и национального настроения, которые необходимо учитывать в процессе создания образовательной среды. Так, например, характерной чертой этнотипа общения англичан является потребность произвести впечатление на окружающих, о которой говорил еще Н.М. Карамзин, и которая стала типичной чертой национального характера – молчаливость, показное равнодушие к окружающим, соответствие ожиданиям окружающих. Им присуще высокое чувство долга, ответственность, добросовестное отношение к своим обязанностям, контроль над своими действиями. Основными ментальными особенностями французского народа, как пишет Гегель, являются твердость рассудка и живость остроумия [17. С.70]. Русскому народу свойственно преобладание этноподсознательных процессов, но при этом у русского человека высокая этнопсихологическая внутренняя интенсивность, способность впитывать высшие общечеловеческие ценности, открытость души, способность к высшим формам опыта, оригинальность мышления и т.д. [18]. Стереотипами представлений субъектов культуры жизни являются нежелание серьезно относиться к глобальным проблемам человечества («Я – человек маленький, от меня ничего не зависит»), «Земля неисчерпаема», «Надо жить сегодняшним днем» и др.).

Целью ноосферного преподавания учебных дисциплин является научение целостному динамическому мышлению посредством мыслеобразов в дополнение к дискурсивно-логическому мышлению. Главным отличием ноосферного образования является раскрытие внутренних ресурсов личности ученика, выявление уже заложенных в нем природой потенциальных возможностей. В креативном педагогическом процессе целесообразно использовать технологии креативного образования, представляющие своеобразную интеграцию гуманно-личностных технологий, технологии сотрудничества, технологии свободного воспитания технологии развивающего обучения, технологии

лично ориентированного обучения, технологии саморазвивающего обучения.

Присваивая духовные и интеллектуальные ценности, приобретая опыт творческой деятельности, субъекты культуры жизни постепенно осознают свою уникальность, отстаивают право на творческое самовыражение в деятельности и поведении, находят средства такого самовыражения (Н.Г. Осухова), т.е. становятся творческой индивидуальностью. Это очень длительный и сложный процесс, о котором психолог А.Г. Асмолов писал: «Индивидом рождаются; личностью становятся; индивидуальность отстаивают».

Стремление к слишком плавному, согласованному переходу от одного уровня развития к другому может принести большую временную потерю, замедляющую процесс развития личности и превращающего его в «уютного» человека с малыми потенциями к самосовершенствованию, изменению себя и окружающей действительности. На каждом этапе личностного становления важно оценивать, как в личности формируются источники и движущие силы ее дальнейшего развития, какие противоречия она способна в себе преодолевать, в какой степени система способна действовать по совести, а не по внешнему приказу или из-за выгоды [19. С.208-209]. «Человек приходит в этот мир, чтобы постичь непостижимое и достигнуть недостижимого...» (Р. Тагор).

Понимая культуру, как вторую природу или «символическую Вселенную» (Лотман), большое внимание следует уделять постижению социокультурных ценностей жизни через символ. В своей жизни человек осуществляет бытие в нескольких типах сред, из которых легко можно выделить четыре – «естественную», социальную, культурную и деятельную [20]. Очевидно, что системообразующим признаком культуры жизни является поиск ее смысла в контексте культурных ценностей человечества, нации, ближайшего окружения и личностных смыслов. Однако на пути к достижению оптимальности избранных путей культуры жизни встает немало препятствий, преодоление которых позволяет человеку подняться на новый уровень в социокультурном аспекте. Ретроспективное обращение к проблеме оптимизации показывает, что человеческие устремления к поиску возможностей получения наилучших результатов жизнедеятельности были исторически осмыслены уже на уровне древних форм синкретического и обыденного сознаний [21. С.21-37]. Парадоксально, что личность в своем творческом развитии и для самоутверждения движется от покоя навстречу жизненному драматизму, сложности, экстремальности, ответственности не только за свою судьбу, но и за судьбу других людей, народа, мира в целом. Сказать, что человек состоит из силы и слабости, из понимания и ослепления, из ничтожества и величия это значит не осудить его, а определить его сущность» [22. С.129]. Жизнь человека соткана из непрерывно решаемых и одновременно обновляемых противоречий: идеал и действительность, свобода и необхо-

димось, единичное и всеобщее, общение и обособление, субъективное и объективное, рациональное и иррациональное. Попытка выбрать гладкий путь, не прикладывая труда, творчества, энтузиазма, не проявляя терпения, эмпатии, эти качества не будут развиваться, стремление разрешить противоречия и избежать их в будущем или стремление избавиться от их разрешения придают развитию регрессивный характер, что приводит к формированию «человека без свойств», который состоит из «свойств без человека... мир переживаний без переживающего» [23. С.180-182], а ориентация личности в направлении все большей всесторонности развития без опоры на самовоспитание может привести к формированию раздробленной личности. Без определенного целенаправленно усложнения жизни сложно научить человека экономить свои силы, энергию, время.

Жизнетворчество субъекта культуры жизни связано с проявлениями креативности в реализации смысла жизни, и оно значительно усиливается в специально созданной креативной образовательной среде, которая придает осмысленность его деятельности, мотивирует творческую личность, побуждает ее к саморазвитию, или самодвижению, пробуждает стремление к преобразению культурных ценностей, чтобы сохранять и приумножать созданные ценности поколений, оставить после себя на Земле собственные творения, которые проявляются в исполнительской деятельности или создании принципиально нового творческого продукта субъектами культуры жизни.

Оценками качества культуры жизни человека могут служить как субъективные критерии: «удовлетворенность – неудовлетворенность жизнью», «насыщенность – ненасыщенность ее содержания», «одухотворенность-приземленность», объективные критерии – «культурный – некультурный», «духовный-бездуховный», «гибкий, адаптированный к социокультурной среде – ригидный, неадаптированный», «представитель культуры – контркультуры или субкультуры).

Планирование, структурирование, контроль, внешние воздействия приводят систему образования в устойчивое, упорядоченное состояние в то время, как инициатива, новаторство, собственное видение проблем, осмысление сути приводят ее в неравновесное состояние, толкают к неустойчивости. Как в любой нелинейной системе столкновение внешних и внутренних сил ведет к хаосу. Для своего успешного развития система должна находиться в неравновесном состоянии. В процессе проектирования культуры жизни бессмысленно делать детальный прогноз, необходимо вырабатывать генеральную линию, не искореняя хаос, а управляя им и добиваясь выгодного соотношения между порядком и беспорядком, между традицией и новацией. Свобода выбора индивида как ведущего механизма приобщения к ценностям культуры реализуется в единстве внешнего и внутреннего выбора и обеспечивает информированность, раскрепощенность творческих сил, диалогизм, сотрудничество, взаимопонимание

Культура 21 века во всем многообразии значений, ценностей и норм носителей, объективирующих, специализирующих и раскрывающих эти значения (П.И. Сорокин) проектируется как мировой интеграционный процесс, в котором происходит смешение различных этносов и этнических культур (П.Г. Щедровицкий) на основе диалогичности (М.М. Бахтин). Перспективными становятся различные виды проектной деятельности и теоретических разработок, так называемые «комплексные» программы (В.С. Степин), «наддисциплинарные» теории (А.П. Назаретов). Именно философско-психологическое, а не идеологическое обоснование проблем развития культуры жизни отвечает глобальным процессам, разворачивающимся на планетарном уровне и имеющим одинаково значимые последствия для различных рас, народов, культур. Человек на рубеже тысячелетий постепенно утрачивал чувство значительности и уникальности индивида, превратил себя в орудие внешних целей, стал воспринимать себя вещью и относиться к себе как к товару, потерял веру в себя и в истинно человеческое. В ситуации двукратного увеличения знаний о природе, космосе, человеке каждые три-четыре года, не всегда учитывающих важнейшие тенденции культурно-исторического развития приводят человека к фрагментарности усвоенной информации, несформированности целостной картины мира и отношений к себе, другому, определяющих поведение и уровень ответственности личности как критерий личностной зрелости

На развитие культуры жизни естественным образом влияют такие объективные факторы, как региональный (ориентированный на местные, территориальные интересы), национальный (формирование человека как носителя национальной культуры), демографический (снижение количества молодых людей в социокультурных практиках, миграция научного потенциала), социальный (управление и контроль за процессами интеллектуального развития молодежи и распределения ее по различным ячейкам социальной структуры), собственно культурный (увеличение числа контркультур и субкультур как производных от традиционной культуры). Субъективные факторы также выступают как обязательные (присущие какой-либо группе), дискриминирующие (возвышающие одни страты над другими), сугубо дискриминирующие (создающие преимущества подгрупп в стратах).

Важным в контексте проектирования культуры жизни нам представляется понятие, данное А.В. Мудриком, рассматривающим понятие «социализация» как процесс формирования личности, члена общества в контексте его реальной жизнедеятельности, представленный как система взаимопроникающих структур: мега-, мезо-, макро- и микрофакторов [24]. Роль мегафакторов в социализации сводится к созданию предпосылок для объяснения процессов социализации и инкультурации как совокупности стихийных и целенаправленных влияний на человека этнокультурных и региональных условий, типа посе-

ления и средств массовой коммуникации. Макрофакторы, которые для человека как носителя культуры в жизни выступают в образе страны, государства, общества – позволяют проследить их влияние на социализацию подрастающих поколений через создание специальной системы воспитательных организаций, консультативных центров; микрофакторы – семья, группа сверстников, то есть ближайшее пространство и социальное окружение – позволяют выявить зависимость социализации и инкультурации от объективных возможностей для саморазвития и самореализации личности. Образование из механизма трансляции устаревающих знаний, ценностей и культуры превращается в цивилизационный фактор обогащения новейших и прогностических знаний, умений, сознания личности и отношений между отдельными людьми, группами и народами, в средство выхода из системно-глобального кризиса цивилизации.

Целью проектирования могут послужить не утратившие своей актуальности слова К.Д. Ушинского: «Дать человеку деятельность, которая бы наполнила его душу и могла бы наполнять ее вечно, – вот истинная цель воспитания, цель жизни, потому что цель – это сама жизнь» [25. С.371]. У каждого века, за исключением нашего, был свой идеал... У нас остался только хорошо умеющий приспособливаться «человек без проблем» [26]. Чувство смыслоутраты может вызывать «воскресные неврозы», когда человек, не имеющий смысла в жизни, в выходные дни обнаруживает всю пустоту своего существования». Еще одним живительным источником культуры жизни для цивилизации XXI века является признание созидательной альтруистической любви [27].

Проектирование культуры жизни в сфере образования предполагает целостное, систематическое обучение и воспитание подрастающего поколения, овладение культурой различных видов деятельности и общения, становления личности как человека культуры. Образование – это индивидуальная культура различных видов деятельности и общения человека, которой он овладевает на основе целенаправленной и целостной системы обучения и воспитания, которая на определенных этапах своего развития переходит в самообразование [28. С.27]. В свою очередь воспитание как педагогическое управление предполагает переход к самовоспитанию и творческому саморазвитию; обучение – в самообучение, социализация, или овладение подрастающим поколением ролевыми функциями жизнедеятельности в социуме предполагает переход к самореализации, а развитие как система, актуализирующая способность к саморазвитию. Концепция проектирования культуры жизни должна учитывать закономерности и условия творческого саморазвития носителей культуры жизни, ставить задачи, перерастать в практически ориентированную среду, давать научный прогноз и раскрывать основные тенденции и перспективы развития теории и практики и подчиняться принципам целостно-

сти, структурированности, иерархичности; взаимосвязанности системы и среды

Перевод задачи стратегического проектирования из стадии концептуального анализа культуры жизни в операциональный анализ практической реализации (планирование, регламентирование, соподчинение целям, ресурсам, временному интервалу, региональная и национальная конкретность, ответственность за сопровождение и результат) обуславливает обязательность достижения высокого уровня соответствия. Проектирование культуры жизни может осуществляться в соответствии с двумя стратегически-концептуальными векторами социокультурного развития: во-первых, это движение к взаимосвязанности, взаимообусловленности, взаимозависимости во всех сферах функционирования жизни: в экономике, политике, социальной сфере, природоиспользовании, экологии, культуре, и, во-вторых, сохранение на этой основе многообразия в национально-этническом, морально-этическом, эстетическом, культурном плане. Проблема культура жизни человека лежит в плоскости триадных коэволюционных взаимоотношений «Человек-Природа-Общество», в которых геокультурный аспект обретает важное значение для сохранения и воспроизведения культурных ценностей человечества, а также их передачи последующим поколениям. Глобальный порядок XXI века заключается в продвижении на пути к достоинству, безопасности и благополучию каждого человека, в получении им образования и сохранении здоровья. Источником созидания, позитивной деятельности, уверенности в настоящем и будущем выступает интегрирующий фактор – создание и укрепление культуры жизни человека. ... Именно позитивное разрешение главного глобального противоречия между культурой жизни человека (Московско-Шанхайская модель мира) и культурой смерти (культурой войны многих стран Европы, НАТО и США против Югославии; США, Англии ... – против народов Ирака) является источником динамики для достижения культуры мира, созидающих итогов диалога культур и религий, альянсов цивилизаций» [29]. Особая актуальность проблемы обоснования культуры жизни состоит в ее превалирующей для сознающего индивида значимости, поскольку культура жизни и культура смерти сопутствуют каждому человеку, каждой семье, каждому народу, каждой цивилизации.

Отдельными философами, социологами и культурологами в качестве идеальной модели жизни навязываются модели жизни человека европейского стандарт с его несомненными достоинствами и недостатками, такими, как «... практицизм и деловитость, расчетливость, способность к конкурентной борьбе, изобретательность, способность рисковать, холодность, эмоциональная черствость, склонность к индивидуализму, повышенное чувство собственного достоинства, стремление к независимости и успеху в деле, склонность к публичности и театральности, чувство превосходства над другими народами, склонность управлять другими...



способность к самодисциплине и самоорганизации» [30. С.46]. Не вызывает сомнения, что с учетом специфики российской культуры не все качества, характерные для человека европейской культуры, приемлемы для выстраивания целей проектирования культуры жизни нового поколения XXI века. Нельзя недооценивать духовно-творческий потенциал россиян, от которого и необходимо отталкиваться при формулировке целей проектирования.

Предвосхищая в своих проектах будущее цивилизации многие исследователи обращают свои взгляды на Россию, ее творческий потенциал и ее традиции. Не случайно А. Менегетти, критикуя россиян за их «безынициативность и лень», уверенно, что «государство должно решать все их проблемы», за сковывание государством инициативы «я», что естественно порождает инфантильность граждан, все же признает за Россией будущее, так как «по потенциалу разума русский народ – один из великих» [31. С.6]. Россияне – представители стыковой евроазиатской культуры, поэтому проектирование основных направлений развития их мировоззрения в процессе образования, воспитания, присвоения и создания культурных ценностей XXI века должна вобрать в себя все лучшее, что характерно для европейских и азиатских культур. Кроме того, России вряд ли удастся сделать новый скачок в развитии образования и реформирования культуры жизни без повышения качества психологического образования будущих педагогов, его ориентированность на личностно-развивающие подходы к подрастающему поколению, проблемы духовно-нравственного воспитания и саморазвития личности и актуализацию творческого саморазвития личности, сочетание демократизации и элитарности образования.

#### Список используемой литературы

1. *Лоренц К.* Восемь смертных грехов цивилизационного человечества // *Вопр. Философ.* 1992. №3.
2. *Леонтьев А.Н.* Деятельность, сознание, личность. М., 1975.
3. *Анцыферова Л.И.* К психологии личности как развивающейся системы // *Психология формирования и развития личности.* М., 1981, психика – «система компонентов, изначально развивающихся из единого основания»
4. *Брушлинский А.В.* Взаимосвязь процессуального и личностного аспектов мышления // *Мышление: процесс, деятельность, общение.* М., 1982.
5. *Семикин В.В.* Психологическая культура в школьном образовании // *Служба сопровождения: психологическая культуры и состояние образовательной среды.* СПб., 2002; *Концептуальные основания для моделирования психологической культуры в педагогическом взаимодействии // Интегративный подход в психологии.* СПб., 2003.
6. *Рубинштейн С.Л.* Бытие и сознание. М., 1957.
7. *Панферов В.Н.* Психология человека. СПб., 2000, 2002.
8. *Келасьев В.Н.* Интегративная концепция человека. СПб., 1992.

9. Сухобская Г.С. Социально-психологическая зрелость как основа образования активности взрослого человека // Акмеологические чтения. Вып. 3: Теория и практика модернизации образования. СПб., 2002. С. 3-23.
10. Медведев В.И., Заракоский Г.М. Психофизиологический потенциал как фактор устойчивости популяции в условиях глобальных изменений природы среды и климата // Физиология человека. 1994. Т.20. №6. С.5-15
11. Заракоский Г.М., Степанова Г.Б. психологический потенциал индивида и популяцимм // Человек. 1998. №3. С.50-60.
12. Маноха И.П. Человек и потенциал его бытия. Опыт синтезирования онтологических и психологических познавательных техник. Киев: Стимул К, 1995
13. Солнцева Г.Б., Смолян Г.Л. Человеческий потенциал размышления о содержании понятия // Человеческий потенциал: опыт комплексного подхода. М.: УРСС, 1999. С. 55-61
14. Клочко В.Е., Галажинский Э.В. Психология инновационного поведения. Томск: Томский гос. ун-т, 2009.
15. Личностный потенциал: структура и диагностика / под ред. Д.А. Леонтьева. М.: Смысл, 2011.
16. Душков Б.А. Психология типов личности, народов, эпох. Екатеринбург: Деловая книга, 2001.
17. Гегель Г.В.Ф. Энциклопедия философских наук. Философия духа. Т.3.
18. Лосский Н.О. Характер русского народа. М., 1975.
19. Милтс А.А. Гармония и дисгармония личности: философско-этический очерк. М.: Изд-во политич. лит-ры, 1990.
20. Богданов-Михайловский А.А. Всеобщая организационная наука. Тектология: в 3-х книгах. М., 1925, 1927, 1929.
21. Помогайбин В.Н. Теоретические аспекты оптимизации психолого-педагогических исследований // Инновации в образовании. №3, 2001. С. 26-37
22. Дидро Д. Собр. соч. М.-Л., 1933. Т.1.
23. Музиль Р. Человек без свойств. М., 1984.
24. Мудрик А.В. Введение в социальную педагогику: учеб. пособие. М.: Ин-т практ. Психологии, 1997. 365 с.
25. Ушинский К.Д. Материалы к третьему тому «Педагогической антропологии» / Собр. соч. М.; Л.: Изд-во АПН РСФСР, 1950. Т. 10.
26. Франкл В. Человек в поисках смысла. М.: Прогресс, 1990.
27. Сорокин П. Человек. Цивилизация. Общество. М.: ИПЛ, 1992.
28. Андреев В.И. Педагогика творческого саморазвития. Казань: Изд-во Казан ун-та, 1996.
29. Кузнецов В.Н. Московско-Шанхайская модель миропорядка и создание мировоззрения XXI века: социологический аспект» Доклад для научной ежегодной сессии авторов и участников научно-издательского Проекта «Безопасность Евразии» (Москва, декабрь 2006) // НАВИГУТ. Научный Альманах Высоких Гуманитарных Технологий. М. 2006. №3; Кузнецов В.Н. Становление евразийской безопасности как основание глобальной безопасности XXI века (социологический, геокультурный аспект) // Безопасность Евразии. 2005. №4.
30. Зиновьев А.А. Запад. Феномен западнизма. М.: Центрполиграф, 1995.
31. Мангетти А. Психология жизни / Пер. с итал. СПб.: Паллада, 1992.

## ОСОБЕННОСТИ ПСИХОЛОГИЧЕСКОГО КОНСУЛЬТИРОВАНИЯ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ УЧРЕЖДЕНИЯХ РАЗНОГО ТИПА

*Т.А. Молодиченко,*

*кандидат педагогических наук,*

*доцент кафедры специальной психологии*

*факультета педагогики начального и специального образования,*

*Саратовский государственный университет имени Н.Г. Чернышевского*

В связи с ростом в последние десятилетия числа детей с ограниченными возможностями здоровья особую значимость приобретает проблема социальной адаптации не только ребенка, но и семьи, в которой он воспитывается.

Психологи и педагоги, работающие с «особыми» детьми, решают многие задачи, касающиеся ребенка, но их работа не ограничивается взаимодействием с ребенком; она включает и работу с семьей. Поэтому знание особенностей такой семьи, понимание того, что испытывают родители, поможет психологам, социальным работникам, педагогам более эффективно организовывать сотрудничество с семьей, воспитывающей ребенка с ограниченными возможностями. Трудности, которые испытывают родители, значительно отличаются от повседневных забот, волнующих обычную семью: рождение ребенка с дефицитарным развитием функционально деформирует семью. Это происходит вследствие колоссальной психологической нагрузки, которую несут члены семьи. Многие родители в сложившейся стрессовой ситуации оказываются беспомощными. Их положение можно охарактеризовать как внутренний (психологический) и внешний (социальный) тупик. Затруднения в достижении психологически значимой цели в таких семьях приводят к ухудшению у родителей общего самочувствия, появлению различных нервно-психических расстройств (реактивные состояния, депрессии, суицидальные высказывания, истерические реакции и т.д.), что в свою очередь приводит, как правило, к нарушениям внутрисемейных отношений. Особенно трудно бывает родителям, когда кроме отклонений в психическом развитии ребенка наблюдаются и внешние дефекты.

В связи с состоянием ребенка искажается поведение взрослых, в семье возникают проблемы, с которыми родители не могут справиться самостоятельно: нарушается взаимодействие с социальным окружением, круг общения составляют близкие родственники, знакомые, врачи, дефектологи и учителя. При этом семья замыкается, выдавая неадекватные реакции на рекомендации специалистов, вступая в конфронтацию с образовательными учреждениями. Складываются неверные представления о больном ребенке, возможностях его лечения и воспитания. Возникают вопросы о целесообразности развития, воспитания, обучения ребенка в домашних условиях или помещения его в специализированное учрежде-

ние для детей с отклонениями в развитии. Изменяются к худшему и отношения внутри семьи: между родителями и детьми и особенно между супругами.

Наиболее распространенным видом психологической помощи родителям детей с ОВЗ является индивидуальное и групповое консультирование, осуществляемое психологом образовательного учреждения. В работе практического специального психолога консультирование занимает одно из ведущих мест. Оно призвано обеспечить непосредственно взаимодействие психолога с субъектом, нуждающимся в психологической помощи, и не только. Чрезвычайно важно консультирование родителей по поводу детей, имеющих проблемы в развитии, так как только при совместных усилиях психолога, педагога и семьи возможна коррекция недостатков в развитии наиболее эффективной, а также психологического состояния членов семьи больного ребенка.

Исследование проводилось в учебных заведениях города Саратова и Энгельса. Всего было обследовано 50 практикующих психологов, 20 из которых работают в ДОО с группами для нормально развивающихся детей и с коррекционными группами, 10 - в общеобразовательной школе, 10 - в коррекционной школе, 10 – в центрах психолого-медико-социального сопровождения, со стажем работы от 3 месяцев до 20 лет.

В исследовании использовались следующие методы: наблюдение, анализ документов – консультанты ведут определенную документацию, которая не является официальной, но дает довольно четкое представление о ходе консультирования. Следующий метод – беседа с психологами, в ходе которой они комментировали ответы, которые давали в процессе анкетирования, и само анкетирование.

Анализ полученных данных показывает, что чаще всего за консультацией к психологу в образовательных учреждениях обращаются по вопросам воспитания и обучения ребенка, организации его дня и режима коррекционных занятий, его адаптации к образовательному учреждению, наиболее продуктивного взаимодействия с ним (60% – в С(К)ОШ, 100% – в СОШ и 80% – в ДОО), а также по вопросам, касающимся семейных проблем, разногласий между супругами, родителями и детьми (80% – в С(К)ОШ, 60% – в СОШ). В анкете психологами всех учреждений было отмечено, что редко обращаются за консультацией по вопросам психоэмоциональных расстройств, мешающих нормальной адаптации личности к жизненным трудностям. Однако в беседе с ними было выяснено, что часто запрос подается в форме жалоб на ребенка, но в процессе консультирования становится понятным, что основная проблема заключена в критическом состоянии самого родителя, обратившегося за помощью, и предметом консультирования становится уже не ребенок, а он сам (особенно это характерно для консультирования в коррекционных школах и связано с внутренними особенностями семьи, воспитывающей ребенка с ОВЗ). Круг вопросов, по которым консультируют в ППМС-центрах не-

сколько отличается. Например, основным вопросом консультирования там являются семейные проблемы (так ответили 70% исследуемых психологов), 40% психологов часто консультируют по вопросам, связанным с эмоциональными нарушениями (тревога, депрессивные состояния, фобии), и 30% – по вопросам воспитания и обучения детей. В дошкольных образовательных учреждениях напротив, очень редко (всего в 10-15% случаев), консультируют по семейным и личным вопросам, однако в 80% случаев родители интересуются воспитанием и обучением своего ребенка, его адаптацией к детскому саду, домашними занятиями с ним.

Таким образом, круг решаемых проблем в процессе консультирования в СОШ и в С(К)ОШ отличается незначительно, однако в коррекционных школах возрастает количество обращений по проблемам личного характера, межличностных взаимоотношений между супругами, родителями и детьми, которые обостряются в условиях воспитания ребенка с ОВЗ. В дошкольных образовательных учреждениях самый частый повод для обращения к психологу – это психолого-педагогическая некомпетентность родителей (наиболее часто встречается в семьях, воспитывающих ребенка с недостатками в развитии), а в ППМС-центрах – это проблемы семейных взаимоотношений.

Анализ результатов исследования показывает, что среди психологов образовательных учреждений и ППМС-центров наиболее предпочитаемой формой работы с родителями является индивидуальное консультирование (в 70% – 80% случаев). Довольно большое количество (60%) психологов школ и ППМС-центров проводят лекции и семинары с родителями, которые в большей мере служат цели психолого-педагогического просвещения, но редко могут помочь решить личностные и семейные проблемы, требующие индивидуального подхода.

Психологи образовательных учреждений разного типа мало используют групповые формы работы консультирования (всего 20-30% обращаются к ней постоянно), хотя они давно признаны очень эффективным способом разрешения супружеских конфликтов, гармонизации детско-родительских взаимоотношений, личностного роста всех участников группы. Среди психологов ППМС-центров 50% специалистов используют работу с группой, что может быть связано с большим опытом проведения групповых консультаций и лучшей оценкой их эффективности, а также хорошей технической оснащенностью самого центра.

Самым распространенным подходом к консультированию среди психологов образования является экзистенциально-гуманистический, в рамках него постоянно консультируют 60-80% всех опрошенных. Его суть состоит в том, чтобы помочь клиенту осознать свою свободу и собственные возможности, побуждать к принятию ответственности за то, что происходит с ним. Основные используемые здесь психотехники – это открытость консультанта и заинтересованность в познании; признание уникальности клиента; акцент на отношениях; преодоление неопреде-

ленности; конфронтация; снижение излишнего самоконтроля; метод парадоксальной интенции; персональное осмысление жизни; «сократовский диалог» — коррекция непоследовательных, противоречивых и бездоказательных суждений клиента.

60% психологов, работающих в ППСМ-центрах, часто консультируют родителей в рамках психодинамического и когнитивно-поведенческого подходов. Психодинамическое направление исходит из психоанализа З. Фрейда, целью которого является выявление вытесненных из сознания в бессознательное импульсов, заполнение провалов в памяти, и таким образом помогает клиенту воспроизвести ранний опыт и проанализировать вытесненные конфликты; реконструировать базисную личность. Основные психотехники: метод свободных ассоциаций, анализ сновидений, анализ переноса, анализ сопротивления, интерпретация опыта. Цель когнитивно-поведенческого подхода – помочь клиенту лучше приспособиться, изменить недостаточно адаптивное поведение, обучить продуктивным реакциям; изменить мышление, устранить дефицит в поведенческих реакциях. Используемые психотехники: систематическая десенсибилизация (обучение глубокому мышечному расслаблению, выстраивание иерархии стимулов, вызывающих тревогу, предложение клиенту вообразить, пребывая в состоянии релаксации); классическое обусловливание (научение благодаря подкрепляющему сочетанию стимулов); положительное подкрепление; моделирование; самонаблюдение; наказание; техники «взрыва» и «погружения», метод «наводнения».

Анализ анкет показал, что всего 20-25% опрошенных психологов СОШ, С(К)ОШ и ДОУ работают в рамках психодинамического и когнитивно-поведенческого подходов. Более того, в ходе беседы с ними было выявлено, что многие из них не знают, что это за подходы «и не ориентируются в перечисленных выше психотехниках. В большей степени это относится к тем психологам-практикам, которые проработали в образовании от 5 до 9 лет.

Наиболее часто используемые техники консультирования – это перефразирование, прояснение, техника вопросов. Значительных различий здесь среди психологов разных образовательных учреждений выявлено не было. Меньше всего психологи используют технику отражения собственных чувств (показатели всех групп исследуемых не превышают 40%).

В анкете содержались вопросы о том, как психологи оценивают собственную работу в качестве консультанта (видят ли они положительные результаты), и за счет чего, по их мнению, может снижаться эффективность их консультативной деятельности. Анализ полученных данных показал, что 80-90% психологов всех исследуемых групп считают, что рекомендации, которые они дают родителям, изменяют их ситуацию в положительном направлении; после консультирования родители начинают лучше понимать самих себя, стремиться к самосовершенствованию,

продуктивней взаимодействовать с собственным ребенком и другими членами семьи.

Самой частой причиной снижения консультативной деятельности, по мнению психологов коррекционных школ и ДООУ (60-70%), является нежелание родителей идти на тесный контакт с психологом и просить его о помощи. Менее распространенными причинами является нехватка рабочего времени для проведения регулярного и комплексного семейного консультирования. Встречи психолога с родителями ребенка с ОВР носят непостоянный, ситуативный характер, что не позволяет специалисту углубиться в проблему семьи и тщательно проработать конфликтные ситуации, эмоции и переживания родителей.

### Выводы

В ходе проведенного исследования выявлено:

1. Частота обращений родителей за консультативной помощью к психологу в коррекционных учреждениях незначительно превышает количество обращений родителей, воспитывающих нормально развивающихся детей. Это связано с нежеланием родителей идти на тесный контакт с психологом, боязнь признать дефект своего ребенка, свою педагогическую и психологическую несостоятельность.

2. Круг проблем, по которым обращаются члены семьи ребенка с ОВЗ к психологу, является более широким, чем у родителей здоровых детей. Так, возрастает количество обращений по вопросам личного характера, межличностных взаимоотношений между супругами, родителями и детьми.

3. Наибольшее количество запросов по семейному консультированию родителей детей с нарушениями в развитии выявлено в ППМС-центрах и связано с их направленностью не только на осуществление помощи самим детям, но и на систематическую, всестороннюю и комплексную работу с их семьями.

4. Психологи образовательных учреждений разного типа используют недостаточное количество методов, приемов и видов консультирования. В основном, консультирование проводится в рамках экзистенциально – гуманистического подхода, в форме индивидуальной работы с родителями.

5. Наибольшим количеством техник владеют психологи ППМС-центров. В консультировании они часто обращаются к психодинамической и когнитивно–поведенческой модели, активно работают как индивидуально, так и с группами родителей.



## **ЗДОРОВЬЕ И БОЛЕЗНЬ КАК СОЦИАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКАЯ СИТУАЦИЯ**

***М.М. Орлова,***

*кандидат психологических наук,*

*доцент кафедры общей и социальной психологии*

*Саратовский государственный университет имени Н.Г. Чернышевского  
orlova-maria2010@mail.ru*

Исследование здоровья становится одним из актуальных психологических направлений [1]. Создание системных моделей, способных рассмотреть данное явление в различных психологических и социально-психологических контекстах является насущной необходимостью.

Вопрос оценивания здоровья и болезни получил свое развитие в когнитивных исследованиях, а именно, модели социального научения А. Бандуры [2], модели социального познания [3, 4, 5]. И.Б. Бовина, автор исследования социальных представлений здоровья и болезни, предлагает рассмотреть проблему прогнозирования здорового поведения именно в этих моделях [6]. Люди конструируют, создают образ социального мира, в котором они живут и действуют [7, 8]. Это, прежде всего, атрибутивные теории [9], которые могут быть представлены в виде набора правил, используемых людьми для того, чтобы сделать заключения о самих себе и об окружающем их социальном мире. Индивид здесь активно конструирует реальность, которая и определяет его действия.

В.М. Розин предлагает определение здоровья как событийно-социальной реальности, которая включает следующие аспекты: социальный (подразумевает взаимоотношения между людьми, опосредованные знаковыми системами, деятельностью, социальными институтами), исторический (подразумевает изменения, обусловленные сменой поколений, возникновением новых социально значимых ситуаций, изменений) и культурный (подразумевает устойчивость культуры, обеспечиваемую постоянством знаковых систем и языка, используемого людьми) [10].

Бовина И.Н. предлагает рассматривать болезнь в тех же методологических параметрах. Субъектно – социальная реальность болезни по ее мнению, должна включать социальный аспект связанный, с различными социальными практиками здоровья и болезни, исторический — с развитием как научного знания, так и технологий в области медицины, наконец, культурный — предполагает учет традиций, верований, убеждений в отношении здоровья и болезни, свойственных для той или иной культуры [11].

На социальной арене появляется новая фигура – больной, который конструирует свою новую идентичность. Построение этой идентичности особенно важно в случае тяжелой хронической болезни, которая создает определенный разрыв в жизни индивида, его биографии (жизнь «до» и «после»). Индивиду необходимо теперь адаптироваться к повседневной

жизни, к своему месту в ней, переопределить свои отношения с другими, реконструировать прошлое, выработать новую стратегию поведения [12]. Ставя больному тот или иной диагноз на основе обследования, врач, по сути, обозначает биологическое отклонение на языке отклонения социального. В том смысле, что физическое неблагополучие приобретает свое социальное обозначение, что, в свою очередь, указывает на определенные отношения больного с обществом (будь то временное освобождение от работы, помещение в стационар, присвоение группы инвалидности и пр.).

Таким образом, здоровье и болезнь – это формы социальной реальности, имеющие определенное значение, указывающие на отношения индивида с обществом.

Г.М. Андреева, говоря о необходимости разработки концепции образа социального мира, рассматривает два направления изучения образа социального мира – это теория социальной идентичности и теория социальных представлений. К образу социального мира относится образ Я, образ социальной ситуации, образ социальных институтов [13].

Анализ психологических, социологических и социально-психологических концепций анализирующих понятия здоровья и болезни, показывает системность данного явления и его перспективность для изучения не только в традиционном медицинском смысле, но и в социально-психологическом. На наш взгляд, наиболее перспективным является подход рассматривающий здоровье и болезнь как социально-психологическую ситуацию, поскольку он объединяет все перечисленные подходы: социально-психологические представления, качество жизни, внутреннюю картину болезни, идентичность больного, адаптацию к трудной жизненной ситуации, в качестве которой можно рассматривать болезнь и здоровье, как адаптационный ресурс в отношении реализации человека в своих целях, не связанных, непосредственно со здоровьем.

Анализ понятия ситуации в рамках социальной психологии предполагает систему внешних, или независимых по отношению к субъекту условий: стимулы, эпизоды, собственно ситуации, окружение в целом и среда. И субъективную сторону, представляющую межличностные отношения, социально-психологический климат, групповые нормы, ценности, стереотипы сознания [14]. Понятие ситуация сопряжено с понятиями социальных представлений, являющихся как результатом процесса социальной перцепции, так и условием формирования субъективного компонента социальных ситуаций, а также, процессами социально-психологической адаптации. Сами требования ситуации не безусловны, а опосредованы их субъективной оценкой, как указывает Л.И. Анциферова [15].

Таким образом, здоровье можно было бы рассматривать как ситуацию, являющуюся условием самореализации человека.

Нами разработано и апробировано понятие «ситуация болезни», в котором могут быть объединены все представленные нами подходы [16]. Это понятие включает в себя:

– объективный компонент – болезнь и ее последствия – что может рассматриваться как объективная трудная жизненная ситуация и отражает изменившиеся условия психологической деятельности больного, психологическую ”цену” болезни, степень утраты прежних возможностей личности. Суть – в уменьшении объективных возможностей сохранения мотивационной сферы больного и способов ее реализации в условиях телесной болезни и ее последствий. В данном случае уместно говорить о изменившемся качестве жизни и степени субъективного неблагополучия, изменении социальной и личностной идентичности. При определении той или иной ситуации болезни необходимо учитывать тяжесть заболевания, его обратимость, социальный статус больного или инвалида, а также имеющиеся биологические и социальные ресурсы, в частности, образование, профессиональные навыки, материальные, социальные и психологические возможности семьи больного;

– субъективный компонент характеризуется степенью активности самой личности больного, ее направленности, механизмами саморегуляции, особенностями социальной и личностной идентичности на когнитивном, эмоциональном, мотивационном и поведенческом уровнях.

Оценка тяжести объективных составляющих болезни лежит в основе классификации ситуаций болезни.

– Первая, или начальная ситуация болезни характеризуется минимальным, часто преходящим влиянием вызывающих ее патофизиологических и социальных факторов и означает практически полное сохранение возможностей реализации основных мотивов личности больного.

– Вторая, или промежуточная ситуация вызвана уже значительным и постоянным влиянием болезни, в том числе ее социальных последствий. Однако здесь еще возможна компенсация вызывающих ее факторов: ликвидация обострения, уменьшение тяжести заболевания в ходе лечения, устранение социальных трудностей. Ситуация в целом характеризуется тем, что в разной степени затрудняет реализацию основных мотивов личности больного.

– Третья (конечная) ситуация характеризуется крайней выраженностью влияний болезни и ее социальных последствий, существенная компенсация которых уже невозможна. Тяжелое течение заболевания, длительное пребывание в стационаре, инвалидность, разрыв семейных связей и отсутствие поддержки близких – все это, как правило, делает невозможной реализацию прежде значимых мотивов.

Классификация учитывает наиболее общие для большинства здоровых людей стороны их психической деятельности и социальной адаптации и наиболее значимые параметры ее изменений (норма, существенное ухудшение, ломка).

Принцип классификации и смысл, вкладываемый в понятие ситуации болезни, неспецифичны и, по-видимому, имеют универсальное значение в рамках соматической патологии. Объективные факторы болезни,

создавая ту или иную ситуацию, при всем их значении не всегда определяют характер изменения личности больного. Влияние, оказываемое ими в целом, опосредованно, прежде всего через значимость для личности тех или иных форм реализации ее мотивов, ограниченных или ставших невозможными в связи с болезнью.

На наш взгляд «ситуация здоровья» по аналогии с «ситуацией болезни» должна включать в себя:

– объективный компонент – здоровье, как медицинский факт и объективно ресурсная жизненная ситуация, отражающая психологическую «цену» здоровья для реализации имеющихся, прежде всего, профессиональных возможностей личности;

– субъективный компонент – характеризуется степенью значимости здоровья для реализации ведущих мотивов личности, личной и социальной идентичности.

Нами были выделены три типа ситуаций здоровья, в зависимости от его значимости для профессиональной реализации.

– Первая ситуация здоровья – наличие профессии связанной с особыми требованиями к здоровью, ситуация, для которой здоровье, является условием профессиональной деятельности. То есть здоровье, как условие достижения.

– Вторая ситуация здоровья – здоровье, как отсутствие хронических заболеваний, не имеющее непосредственной значимости для профессиональной деятельности и социальной успешности.

– Третья ситуация здоровья – ситуация, предполагающая социальные ограничения не связанные с болезнью, здоровье в таких ситуациях не является фактором обеспечивающим профессиональную успешность, вместе с тем, может быть адаптационным ресурсом в трудной жизненной ситуации. То есть здоровье рассматривается как ресурс в ситуации утраты.

Рассмотрение здоровья и болезни, как социально – психологической ситуации представляется реализацией системного подхода и предоставляет возможность исследовать психологические составляющие здоровья и болезни в контексте социальных взаимодействий.

#### Список используемой литературы

1. XXIV европейская конференция по психологии здоровья// Психологический журнал 2011 №2 с. 116-124
2. *Bandura, A. Social foundations of thoughts and action: A social cognitive theory / A. Bandura. N.Y., 1986.*
3. *Schwarzer, R. Health Psychology/R. Schwarzer, B. Gutierrez-Dona// International Handbook of Psychology/ Ed. by K. Pawlik, M. Roscnzwcig. L: SAGE Publications Ltd. 2000. P. 452–465.*
4. *Андреева, Г.А. Психология социального познания / Г. М. Андреева. М., 2005*
5. *Salovey, P. Health behavior/ P. Salovey, A. Rothman, J. Rodin// The Handbook of Social Psychology / Ed. by D. Gilbert et al. 1998. Vol. 2. P. 633-683.*

6. *Бовина, И.Б.* Психология здоровья: от когнитивных к поведению или от поведения к когнитивным. Мир психологии 2007 №1 с. 234-240.
7. *Андреева, Г. М.* Образ мира в структуре социального познания / Г. М. Андреева // Мир психологии. 2003. № 4. С. 31-40.
8. *Андреева, Г. М.* Наследие А. Н. Леонтьева и современная психология социального познания / Г. М. Андреева// Мир психологии. 2003. № 2. С. 124-135.
9. *Андреева, Г. А.* Психология социального познания / Г. М. Андреева. М., 2005.
10. *Розин, В.М.* Здоровье как философская и социально- психологическая проблема // Кентавр, 2000, N22, с36-46.
11. *Бовина, И.Б.* Психология здоровья: от когнитивных к поведению или от поведения к когнитивным. // Мир психологии, 2007. – №1 с. 234-240.
12. *Pierret, J.* Vivre avec la contamination par le VIH: contexte et conditions de la recherche dans les amines quatre-vingt-dix// Sciences sociales et santes, 2001, vol.19, N3, p.5-34.; *Pierret J.* The illness experience: state of knowledge and perspectives for research// Sociology of health and illness, 2003, vol.25, Silver anniversary issue, p. 4-22.
13. *Андреева, Г.М.* Образ мира в структуре социального познания // Мир психологии, №4 с. 31– 40.
14. *Мокианцев, Р.И., Мокианцева А.В.* Социальная психология. Учебное пособие для ВУЗов Изд-во Сибирское соглашение, Инфра-М, 2001.
15. *Анциферова Л.И.* Личность в трудных жизненных условиях: переосмысление, преобразование ситуаций и психологическая защита // Психологический журнал. 1994. Т.15. №1. С. 3–19
16. *Орлова М.М.* Условия формирования изменений личности больных заболеваниями легких: Автореф. канд. дис. М.,1982.;
17. *Орлова М.М.* Социально-психологическая адаптация соматических больных и ситуация болезни // Психология системного функционирования личности. Саратов, 2004. С. 223–225.
18. *Орлова М.М.* Понятие «ситуации болезни» – объективные и субъективные составляющие.// Известия Саратовского университета. Нов. сер. Т. 9 Серия Философия. Психология. Педагогика. Вып. 1. С. 82–87.

## **КОГНИТИВНЫЕ СТРАТЕГИИ ПРИ ПОНИМАНИИ И ЗАПОМИНАНИИ УЧЕБНОГО ТЕКСТА**

***А.Ф. Пантелеев,***

*кандидат психологических наук,*

*доцент кафедры общей и социальной психологии,*

*Саратовский государственный университет имени Н.Г. Чернышевского  
afp45@mail.ru*

Учебный текст относится к одному из самых распространенных видов коммуникативной продукции, используемой человеком и предназначенной в первую очередь для понимания и, возможно, запоминания. От качества текста во многом зависит продуктивность учебной деятельности. Проблема, которой посвящены основные работы Л.П. Добрава,

связана с исследованием психологических аспектов понимания учебного текста, чрезвычайно важна для решения современных задач школьной педагогики: от того, насколько правильно и быстро постигают школьники смысловое содержание текста, зависит овладение ими приемами самостоятельного приобретения знаний, ориентировки во все усложняющемся объеме информации. Вместе с тем, знание психологических закономерностей понимания учебного текста важно не только школьной педагогике и психологии, но и для психологии познавательных процессов в целом.

В исследованиях проблем понимания текста в рамках номотетического подхода к изучению психики традиционными являются два положения. Первое: текст (учебный) отражает связи между предметами реальной действительности, понимание текста (в широком смысле) есть установление читателем связей между этими предметами реальной действительности. Второе: понимание текста всегда опирается на опыт читателя, в частности, на знание им значений слов, понимание смысла предложений, из которых состоит текст; оно основывается на применении имеющихся у него понятий, с помощью которых раскрывается содержание текста, контекстного и ситуативного значений.

С позиции Л.П. Добраева, чтение текста с целью его понимания позволяет раскрывать связи между предметами не непосредственно, а через словесные обозначения этих связей и этих предметов [1]. Понимание текста в итоге предполагает установление читателем связей между его смысловыми частями и/или между частями текста и целым текстом, и именно понимание текста как некоторого целого и открывает возможность раскрытия смысла и значения предметной реальности. Текст, тем самым, представляется как языковая модель действительности и понимание текста в итоге и означает раскрытие характера взаимосвязи между предметами отражаемой данным текстом действительности, ее пониманием. Последнее означает, что для исследования понимания текста возникает необходимость в анализе его смысловой структуры — закономерных связей и систем связей, существующих между элементами текста (словами, отдельными предложениями, группами предложений). В качестве единицы анализа при этом выступает отдельное предложение, представленное как текстовое высказывание, то есть высказывание (пропозиция) о том, о чем говорится в тексте, в развитие мысли, содержание которой излагается в заголовке текста. Субъект высказывания при этом — то, о чем говорится в тексте (или его отдельной части) а предикат высказывания — что именно говорится. Процесс развития мысли, заложенной в заголовок текста, имеет логический характер. Последнее представляется особо значимым по ряду причин. Первая состоит в недостатках подхода, который может быть охарактеризован избыточной «субъективностью» понимания, когда на первый план выходит опора исключительно на внутренние позиции и отношения субъекта. Последнее оставляет в тени тот факт, что познание имеет предметно — социальную природу, а текст явля-

ется средством социального взаимодействия. Вторая причина состоит в том, что общность тезауруса знаний как залог прогресса в общественном познании нуждается в соблюдении ряда закономерных «надындивидуальных» (термин С.Л. Франка) требований, которые выступают в роли регуляторов течения познавательной деятельности. Естественным сложившимся в ходе всей истории познания регулятором служит именно логика. Логика не случайно охарактеризована Ж. Пиаже как аксиоматика разума. Б.П. Вышеславцев проводил различие между понятиями психологизм и психология: «Психологическое сведение всего к субъективному и имманентному не имеет никакого права на позу мефистофельской иронии, ибо само становится комичным в своей претензии заподозрить и устранить объективно-истинное и трансцендентное»[2. С.776].

Опора на логическое в понимании имеет свои ограничения, тем более что в настоящее время постулируется множественность логик. Ясны и ограничения предложенного Л.П. Добраевым подхода к анализу понимания текста, его отнесенность в первую очередь к учебным текстам или сходным с ними в каких – либо отношениях, например – научно-популярным. Основной целью при создании подобных текстов служит решение задачи убеждения читателя, которое, как известно, имеет преимущественно рациональный характер. В оппозиции к учебным текстам можно поставить художественные тексты, произведения искусства, коммуникативной целью которых служит, если учесть мнение Л.Н. Толстого, заражение. Последнее имеет преимущественно эмоциональную природу. Различие в коммуникативных целях определяет невозможность одинакового подхода к анализу художественных и учебных текстов. Основное требование к анализу учебного текста состоит в необходимо раскрыть характер и результаты развития мысли в авторском тексте.

В основе процесса понимания учебного текста, теоретически и эмпирически изученного Л.П. Добраевым, лежит постановка вопросов к тексту, понимание представляется как непрерывный диалог между субъектом и содержанием текста. Постановка вопросов, сходных по смыслу с вопросами «А почему так? А что еще об этом сказано? Чем это объясняется? и т.п.» и поиск ответа на них в содержании текста и есть то, что составляет основное психологическое содержание понимания. Языковая форма вопросов может быть различной, в то время как основная идея, стоящая за каждым из них, – универсальна. Согласно М.М. Бахтину, всякое высказывание, участвующее в процессах живого человеческого общения и мышления, внутренне диалогично. Внутренний диалог, происходящий в процессе понимания текста, связан, исходя из теории М.М. Бахтина, не просто с поиском ответа на скрытый вопрос, но и рефлексивным предвосхищением возможного ответа [3. С. 361-373]. В развитие этой мысли можно добавить, что предвосхищаемый ответ, в свою очередь, оказывает воздействие на характер поиска и отношение к найденному в содержании текста ответу. Например, в процессе понимания текста читатель может и



не согласиться с автором, привести контраргументы, или, напротив, «копать глубже» в силу возникшего интереса к проблеме.

Учебный текст, проблеме понимания которого были посвящены основные работы Л.П. Добраева, специфичен в сравнении с текстами, не предназначенными для педагогического процесса, именно по соотношению монологичность – диалогичность при его восприятии и понимании. В одной из своих работ М.М. Бахтин склоняется к тому, чтобы отнести точные науки к монологической форме знания. В этом смысле учебный естественнонаучный текст занимает уникальное положение среди других текстов: с одной стороны, он описывает конкретный объект и не нуждается в ином понимании для точного описания, с другой стороны – этот же текст не только предполагает, но и требует диалогического отношения к нему со стороны воспринимающего этот текст. Последнее связано с тем, что диалогичность лежит в основе психологической природы учебной деятельности, что доказано работами А.Н. Леонтьева [4], В.В. Давыдова, Д.Б. Эльконина, П.А. Шеварева и других.

Характерное для диалога переосмысление текста имеет следствием то, что воспроизведение текста, как правило, происходит с изменениями смыслового и/или не смыслового характера, перестановками, пропусками отдельных слов, предложений и даже фрагментов ранее воспринятого и воспроизводимого текста. Этот феномен был обозначен С.Л. Рубинштейном как реконструкция текста в его воспроизведении. Понимание во всех случаях его проявления связано с переосмыслением, включением в контекст индивидуального опыта понимающего субъекта, что определяет характер результатов понимания как чего – то возможного, имеющего смысловой характер.

М.М. Бахтин утверждал, что смысл при понимании текста содержит вопрос и предвосхищение ответа, с чем трудно не согласиться, поскольку это вполне соответствует психологическим реалиям работы с текстом. Возникшие в ходе диалога вопрос или предположение требуют ответа или проверки, что само по себе раскрывает характер работы с текстом. Б.П. Вышеславцев дал следующую характеристику образа воображения: «Образ есть момент великого метафизического принципа воплощения Логоса, воображения идей. Всякая идея и всякая ценность содержит в себе постулат реализации. Она должна воображаться и воплощаться – это лежит в ее существе» [2. С. 83]. Р. Бартом при рассмотрении проблемы авторства текста был введен термин интертекстуальность. По его словам «Всякий текст есть между-текст по отношению к какому-то другому тексту, но эту интертекстуальность не следует понимать так, что у текста есть какое-то происхождение; всякие поиски «источников» и «влияний» соответствуют мифу о филиации произведений, текст же образуется из анонимных, неуловимых и вместе с тем уже читанных цитат – из цитат без кавычек» [5. С. 418]. Текст можно читать, не принимая в расчет волю его отца; при восстановлении в правах интертекста парадоксальным об-

разом отменяется право наследования. Призрак Автора может, конечно, «явиться» в Тексте, в своем тексте, но уже только на правах гостя...» [5. С. 418-420].

С изложенным выше трудно не согласиться, однако идеология организации эффективной учебной деятельности такова, что предвосхищаемый ответ не может быть чем – то произвольным, он должен соответствовать тому, что говорится в тексте о предмете суждения. Учебный текст имеет предметную основу, не зависящую от воображения и фантазии читателя. Независимость подобного рода, хотя и в более широком контексте, описана А.Ф. Лосевым: «Я утверждаю, что законы физики и химии совершенно одинаковы и при условии реальности материи, и при условии ее нереальности и чистой субъективности. Я могу быть вполне убежден в том, что физическая материя совершенно не существует и что она есть порождение моей психики, и – все-таки быть настоящим физиком и химиком. Это значит, что научное содержание этих дисциплин совершенно не зависит от философской теории объекта и ни в каком объекте не нуждается» [6. С. 11].

Поскольку целью обучения служит передача социального опыта, а, следовательно, социальное регулирование поведения человека в целом и познавательного поведения в частности, факт совпадения имеет принципиальный характер. Заметим, что на данном этапе обсуждения проблемы речь идет не о стимулировании развития креативных характеристик личности обучаемого, а созданию соответствующей современной уровню знаний базы для креативных наработок. В этом смысле достаточно вспомнить принадлежащее П.П. Блонскому крылатое выражение «Пустая голова не рассуждает».

Диалоговый характер понимания учебного текста получил подтверждение в проведенной под руководством Л.П. Добраева работе Ю.В. Суркова. Было показано, что внешнее инициирование в ходе обучения постановки вопросов к учебному тексту, стимулирование диалога субъекта с содержанием текста, благоприятно сказывается на понимании текста в целом [7].

Диалог обеспечивает исчерпывающую полноту решения задачи понимания конкретного текста. Известна теоретическая позиция П.А. Шеварева: «Сознание объекта может быть отчетливым или нечетливым. Оно является отчетливым тогда, когда данный человек может дать отчет в том, какой именно объект он сознает в данный момент или осознавал в предшествующий момент; в противном случае сознание нечетливо... В частности, может быть нечетливым сознание задания. Это бывает в тех случаях, когда сознание определенного задания возникло у человека не потому, что это задание было дано другим человеком, а в силу каких-то других причин» [8. С. 397]. В развитие предположения П.А. Шеварева, Л.П. Добраевым было введено понятие скрытых вопросов к тексту, которые не формулируются в полном объеме субъектом, но, в то же время,

позволяют понять текст в его основном содержании и нюансах. Понимание, как это отметил С.Л. Рубинштейн, возникает на стадии обнаружения вопроса и выступает как начальная стадия мышления: «Возникновение вопросов — первый признак начинающейся работы мысли и зарождающегося понимания» [9. С. 352]. Отсутствие в самом тексте сформулированных вопросов превращает текст в то, что Б.М. Величковским было названо «неполной» задачей, которая и создает условия для возникновения вопросов. А.Ф. Пантелеевым было выявлено, что раскрытие смысловой структуры учебного текста при его понимании улучшает запоминание и последующее воспроизведение.

Факт мотивации постановки скрытых вопросов пока что остается за пределами конкретно направленных на решение этой проблемы научных исследований, тем не менее, можно утверждать, что мотивация к пониманию и опосредованном раскрытием смысловой структуры текста запоминанию стимулирует постановку скрытых вопросов.

В развитие теории понимания учебного текста, Л.П. Добраевым была предложена методическая процедура логико – психологического анализа, позволившая формализовать смысловую структуру текста. Если исходить из результатов реализации процедуры анализа, можно предположить, что существуют две основные когнитивные стратегии при осмыслении текста: объяснительная (последовательная, иерархичная по характеру структурных соотношений, аналогом может служить известный в лингвистике «цепной» характер соотношений) и описательная (параллельная, в которой отдельные предложения соподчинены заголовку или его текстовому аналогу). Если первая из названных с поисками ответа на вопросы вида «Почему», то вторая – «А что еще?».

В ходе исследований А.Ф. Пантелеева было установлено, что по мере возрастного развития ребенка в школьном возрасте наблюдается постепенный переход от «параллельной» стратегии к «последовательной». Дети младшего школьного возраста склонны воспринимать и понимать объяснительный текст как описательный, то есть придерживаются описательной стратегии, которая по мере возрастного развития постепенно заменяется адекватной характеру текста объяснительной стратегией. В проведенном с интервалом более 25 лет совместном с Е.А. Лазуниной исследовании понимания и запоминания объяснительного текста по той же, что и в оригинальном исследовании А.Ф. Пантелеева, методике, с участием испытуемых тех же возрастов и доступно строгом повторении условий, было выявлено заметное различие в результатах воспроизведения объяснительных текстов школьниками семидесятых годов прошлого века и современными школьниками. Возможность сравнения результатов понимания и запоминания текстов во многом стала реальной за счет модельного характера использованных в экспериментах текста. (Необходимо отметить, что успешное моделирование учебного текста оказалось возможным благодаря участию Ж.М. Глозман и Л.С. Цветковой, совмест-

но с которыми был проведен цикл работ по изучению понимания и запоминания учебного текста при афазии).

Сравнение современных и прошлых результатов исследования возрастной динамики понимания и запоминания текста показало, что увеличилось количество логических ошибок в воспроизведенном тексте, снизился объем воспроизведения, причем наиболее выраженные различия выявлены у учащихся выпускного класса. В результате анализа данных Е.А. Лазуниной была выявлена и описана склонность учащихся (наиболее это заметно у испытуемых из средних и старших классов) описывать то, что они запоминают [10]. Конкретным проявлением этого послужило изменение соотношения объема воспроизведения наиболее информативных в логическом отношении предложений текста и менее информативных.

Развитие мысли в ходе понимания учебного текста по теории Л.П. Добраева представляется как линия модификации; в начале расположены предложения, которые по мере понимания текста насыщаются смысловым содержанием, вбирая в себя то, что заключено в нижестоящих на линии модификации. Начальные предложения понятого текста тем самым в смысловом отношении являются объективно более ценными, чем конечные. Заметим, что положение на линии модификации в целом не совпадает с пространственной локализацией предложения в рамках текста. В результате сравнительного исследования было выявлено заметное снижение уровня приоритетности воспроизведения наиболее насыщенных в смысловом отношении предложений. Выявленная в конце 80 – х годов основная тенденция возрастного развития запоминания учебного текста, состоящая в переходе от описания того, что запомнилось к объяснению того, что запомнилось, за истекший период заметно ослабела. Не исключено, что одной из причин подобного изменения показателей может быть изменение характера логики, ответственной за обработку текста при его понимании и запоминании. Последнее, в свою очередь, позволило сформулировать представление о хронотопе логического.

В понимании М.М. Бахтина хронотоп является модусом существования культурного смысла. Не исключено, что именно изменение культурного смысла, происшедшее в связи и с собственно временными, и культурными, и политическими переменами, и привело к выявленным сдвигам когнитивной стратегии понимания и запоминания учебного текста.

Полученные в ходе исследования данные могут быть интерпретированы с позиции концепции культурно – исторического развития психики Л.С. Выготского: в ходе культурно – исторического развития социума происходит изменение когнитивных стратегий, в том числе и стратегий понимания и запоминания объяснительного текста.

Проведенные исследования позволили предположить существование, по крайней мере, двух когнитивных тенденций при понимании и

запоминании объяснительного учебного текста, которые можно условно обозначить как стратегия расширения и стратегия углубления. Первая из них характеризуется тенденцией к неограниченному выходу поисковой активности субъекта из области, означенной заголовком и первым или первыми предложениями текста. Доминирующим вопросом, на который идет поиск ответа при реализации этой стратегии, служит: «А что еще (говорится о том, что означено заголовком текста)?». Во втором случае поисковая активность ограничивается сочетанием заголовка и подчиненного ему по смыслу предложения и доминирующим вопросом служит «А что еще говорится о том, что означено предыдущим предложением?». В лингвистике подобные структурные отношения в тексте характеризуются как цепные. Проведенные А.Ф. Пантелеевым эксперименты с участием больных параноидной шизофренией (вялотекущая форма) позволили установить, что характерное для этих больных искажение логики неизбежно приводит к смене когнитивных тенденций от объяснительной к описательной при понимании и запоминании объяснительного текста.

Отличие от лингвистического подхода в нашем случае состоит в том, что речь идет о траектории развития мысли в рамках текста, точнее – в тех условиях, которые создаются содержанием текста и его структурой для развития самим понимающим субъектом его собственной же мысли. Следует заметить, что возможной причиной изменения названных тенденций служит качественно новая структура информационного поля, в котором живет современный человек: обилие информации, а также ее предельное разнообразие стимулирует движение мысли «вширь», а не «вглубь», нужную информацию легче получить в результате внешне ориентированного поиска, чем самостоятельно раскрыть и домыслить. Создается впечатление, что применяемые при обучении объяснительные тексты учебников своей логической конструкцией все в меньшей степени поддерживают субъективную необходимость углубляющего диалога с текстом и противостоят «расширяющей» когнитивной тенденции в понимании. Последнее само по себе является одной из актуальных, хотя и полузабытых проблем теории и практики обучения.

#### Список используемой литературы

1. *Доблаев Л.П.* Смысловая структура учебного текста и проблемы его понимания. М., 1982.
2. *Вышеславцев Б.П.* Кризис индустриальной культуры. М., 2006.
3. *Бахтин М.М.* К методологии гуманитарных наук // Бахтин М.М. Эстетика словесного творчества М., 1979.
4. *Леонтьев А.Н.* Философия психологии. Из научного наследия. М., 1994
5. *Барт Р.* Избранные работы: Семиотика. Поэтика. М., 1989
6. *Лосев А.Ф.* Диалектика мифа. М.: «Правда», 1990.
7. *Сурков Ю.В.* Формирование у школьников самоконтроля при осмыслении текста учебника / Вопросы педагогики и психологии. Вып. 3. Саратов, 1972.

8. *Шеварев П.А.* О роли ассоциаций в процессах мышления // Исследования мышления в советской психологии. М., 1966.
9. *Рубинштейн С.Л.* Основы общей психологии. СПб.: Питер, 2006.
10. *Лазунина Е.А.* Сравнительный анализ возрастных различий в запоминании и воспроизведении учебного текста. // Общество знаний XXI века. Саратов, 2010.

## **ОТНОШЕНИЕ К ДРУГИМ КАК ЛИЧНОСТНЫЙ РЕСУРС СОВЛАДАЮЩЕГО ПОВЕДЕНИЯ СТУДЕНТОВ ВУЗА**

***В.Г. Печерский,***

*доктор психологических наук,*

*профессор кафедры общей и социальной психологии,*

*Саратовский государственный университет имени Н.Г. Чернышевского*

***А.Е. Беляков,***

*аспирант кафедры педагогики и психологии СГСЭУ*

*pecherskij@yandex.ru*

В теоретических исследованиях адаптациогенеза личности в социальной среде большое значение придается способности человека к преодолению кризисных ситуаций. Способность к преодолению кризисных ситуаций реализуется в поведении человека посредством копинг-стратегий, представляющих собой актуальные ответы личности на воспринимаемую угрозу, включающие в себя способы управления ситуацией на основе личностных и средовых копинг-ресурсов [1]. Необходимо отметить, что в последнее время факторы социальной среды, влияющие на общественных субъектов, настолько агрессивны, сложны и неопределены, что часто превышают личностные возможности человека справиться с ними. Наиболее значимые из них – социально-экономические преобразования в обществе, сопровождающиеся усилением конкуренции и агрессивности, трансформации социальных институтов, уход в прошлое привычных неформальных объединений детей, молодежи и взрослых, разрастание сети компьютерных игр с виртуальными партнерами, резкое возрастание информационных нагрузок, в том числе агрессивного информационного потока СМИ и др. Эти факторы являются источником трудных, порою критических ситуаций, с которыми практически каждый день сталкивается современный человек. Переживания, связанные с влиянием критических ситуаций, зачастую меняют восприятие человеком окружающего мира, видение и оценку себя, своей роли, своего места в нем, что нередко приводит к проявлению различных форм психической и социальной дезадаптации, особенно среди лиц подросткового и юношеского возраста. В связи с этим возрастает роль психологических механизмов, способствующих разрешению трудных ситуаций социально-

го взаимодействия, снятию психического напряжения, возникающего в результате воздействия различных стрессоров. Именно этот аспект социального взаимодействия — активное преодоление субъектом трудных критических ситуаций — заключает в себе проблемное поле наших исследований.

Современное понимание копинг-поведения связано с рассмотрением проблемы совладания в более широком круге ситуаций, не только экстремальных, но и просто субъективно значимых, сложных, проблемных, возникающих в поворотные жизненные моменты [2]. Поэтому в настоящее время и в отечественной, и в зарубежной литературе понятие «копинг» употребляется для обозначения широкого спектра человеческой активности — от бессознательных психологических защит до целенаправленного преодоления кризисных ситуаций, обеспечивающей адаптацию человека к требованиям социальной среды. Широкое употребление термина является источником постоянных дискуссий, связанных с выделением нескольких уровней обобщенности того, что предпринимает индивид, чтобы справиться со стрессом: это копинговые действия, копинг-стратегии и копинговые стили. Копинговые действия (то, что индивид чувствует, о чем думает или делает) часто группируются в копинг-стратегии, стратегии, в свою очередь, группируются в копинговые стили (группу стратегий, которая представляет собой концептуально похожие действия). Например, таким стилем может быть «обращение к другим». Иногда термины копинговые действия и копинг-стратегии используются как взаимозаменяемые, в то время как копинговые стили, в общем, относятся к действиям или стратегиям, которые последовательно используются индивидом, чтобы справиться со стрессом. Другие похожие термины — это копинговые тактики и копинговые ресурсы [3].

Заслуживает внимания стремление многих исследователей к дифференциации понятий «копинг-поведение» и «психологическая защита». Так, например, в работах Н. Хаан, В.А. Ташлыкова, Б.Д. Карвасарского, Е.В. Либина, А.В. Либин совладание (Coping) и психологическая защита (Defense) рассматриваются как разные по своей сути специфичные формы поведения. Другие исследователи, (Л.И. Анцыферова, Дж. Вайс, Р. Лазарус, С.К. Нартова–Бочавер, Е. Уеттингтон, С. Фолкман) под копингом понимают как «совладающие» (направленные на преобразование ситуации), так и защитные стратегии преодоления трудностей.

Кроме того, и в зарубежной и в отечественной психологической литературе можно выделить несколько подходов к пониманию самого копинга. В одном из таких подходов совладание с трудными ситуациями рассматривается как *адаптационный процесс*, реализуемый на основе имеющегося у человека личностного опыта и личностных ресурсов или копинг-ресурсов (Hartmann, 1958; White, 1974; Lazarus, Weber, 1992; Monnier et al., 2000; Perez, Reicherts, 1992; Мельникова, 1999; Александрова, 2004). Успешность адаптации к стрессам определяется уровнем



развития копинг-ресурсов. Низкое ресурсное развитие приводит к формированию пассивного дезадаптивного копинг-поведения, социальной изоляции и дезинтеграции личности.

Другой подход связан с пониманием копинга как *характерного способа поведения, концептуально похожих действий, стиля поведения* человека, сформированные на основе собственного опыта поведения в различных трудных ситуациях (Schwartz et al., 1999; Либин, Либина, 1998). Данный подход ориентирован на исследование диспозиций (coping dispositions), определяющих стратегии поведения личности (Carver, Scheier, 1994; Chang, 1998; Deci, Ryan, 1985; Maddi, Hightower, 1999; Petrosky, Birkimer, 1991; Williams et al., 1999; Бодров, 2006; Крюкова, 2004; Сиерральта, 2000).

Стронники системного подхода в объяснении копинг-поведения личности основываются на характеристиках целостной *ситуации*, в которой действует человек, включающей как внешние условия, так и внутренние, субъективные факторы (Endler, Parker, 1990; Filipp, 1990; Eckenrode, 1991; Thomae, 1993; Анцыферова, 1994; Нартова – Бочавер, 1997).

В ходе анализа существующих в отечественной психологии *классификаций* копинг-стратегий, выделяются общие принципы, положенные в основу различных систематизаций. К ним относятся: модальность (сфера психического, с которой соотносится стратегия: когнитивная, эмоциональная или поведенческая); степень интенсивности совладания (активность-пассивность); направленность усилий человека (на ситуацию, на себя, на иной предмет); адаптивность-дезадаптивность стратегии [2]. В зарубежных источниках используются понятия «активного копинга» (active coping), «преобразующего», «продуктивного копинга» (transformational coping), «регрессивного копинга» (regressive coping), «копинга, направленного на избегание» (avoidance coping). Нередкими являются примеры объединения нескольких оснований для классификации в рамках одной концепции (Heim, 1988; Мельникова, 1999; Либина, 2003).

Д. Амирханом (Amirkhan J., 1990) была предложена классификация, согласно которой все поведенческие стратегии, формирующиеся у человека в процессе жизни, можно подразделить на три большие группы:

1. Стратегии разрешения проблем — это активные поведенческие стратегии, при использовании которых индивидом задействованы все имеющиеся у него личностные ресурсы, обеспечивающие нахождение возможных способов эффективного разрешения проблемы.

2. Стратегии поиска социальной поддержки — это поведенческие стратегии активного использования индивидом ресурсов социальной среды (семьи, друзей, значимых других) для эффективного разрешения проблемы.

3. Стратегии избегания — это поведенческие стратегии индивида, связанные с уклонением от психотравмирующего влияния стрессогенных факторов ситуации, что может проявляться в избегании контакта со

стрессором или в уходе от разрешения трудной ситуации [4].

Человек может использовать активные способы избегания, связанные с накоплением временных, энергетических или материальных ресурсов, пассивные способы избегания, например, уход в болезнь или употребление алкоголя, наркотиков, а может совсем «уйти от решения проблем», использовав деструктивный способ избегания — суицид.

Считается, что стратегии избегания являются ведущими поведенческими стратегиями при формировании дезадаптивного, псевдосовладающего поведения. Они направлены на преодоление или снижение дистресса человеком, который находится на более низком уровне личностного развития. Использование этой стратегии обусловлено недостаточностью развития личностных копинг-ресурсов и навыков активного разрешения проблем. Стратегии избегания могут носить адекватный либо неадекватный характер в зависимости от конкретной стрессовой ситуации, возраста и состояния ресурсной системы личности [3].

Наиболее эффективным для личности является использование всех трех поведенческих стратегий, выбор которых обусловлен собственными ресурсами личности и ресурсами ситуации (среды). В некоторых случаях человек может самостоятельно справиться с возникшими трудностями, в других ему требуется поддержка окружающих, в третьих он просто может избежать столкновения с проблемной ситуацией, заранее подумав о ее негативных последствиях. Одним из самых важных ресурсов среды является социальная поддержка. К личностным ресурсам относят адекватную «Я-концепцию», позитивную самооценку, низкий нейротизм, интернальный локус контроля, оптимистическое мировоззрение, эмпатический потенциал, affiliативные тенденции (способность к межличностным связям) и другие психологические конструкты.

Таким образом, считается, что преодоление трудной ситуации обеспечивается собственными стратегиями субъекта, являющимися устойчивыми личностными образованиями, осмысление и выбор которых происходит на основе имеющегося у него личностного опыта (личностных ресурсов или копинг-ресурсов), сформированного в процессе социализации.

Большинство работ отечественных психологов, исследующих психологические основания совладающего поведения, направлена на изучение личностных ресурсов совладания (Л.А. Александрова, Т.Л. Крюкова, Е.В. Либина, М.В. Кишко, З.Х. Сиерральта, Н.И. Сирота, С.А. Хазова, А.А. Чазова и др.). Отдельные работы посвящены изучению особенностей преодоления конкретной ситуации: экзамена (Крюкова, 2004; Одерышева, 2002), болезни (Бурлачук, Коржова, 1998), природных катастроф (Александрова, 2004).

К копинг-ресурсам исследователи относят функциональную зрелость структур самосознания: Я-концепции, самооценки и самоотношения. Основная функция данных образований в психической жизни личности, по

мнению исследователей, состоит в том, что они выступают необходимым внутренним условием регуляции поведения и деятельности. Так, например, В.И. Голованевская считает, что ситуации, требующие совладания, традиционно определяются как более сложные. Следовательно, для их преодоления необходимо прикладывать усилия и реализовывать свои возможности на более высоком уровне, задействовать весь свой потенциал, активизировать те способности и умения, применение которых не требуется в обычных условиях, т.е. ведущее влияние оказывают такие компоненты Я-концепции, как «возможное Я» и «идеальное Я» [5].

В качестве поведенческих проявлений регулирующих влияний самосознания исследователями отмечаются умение гибко реагировать на изменения, уверенность человека в себе, способность самостоятельно решать жизненные проблемы, конструктивно отстаивать собственное мнение, противостоять давлению, устанавливать и поддерживать социальные контакты (Л.И. Божович, А.Л. Венгер, Ю.Б. Гиппенрейтер, И.С. Кон, К.С. Лисецкий, В.С. Мухина, А.А. Реан и др.).

В настоящей статье мы предлагаем к обсуждению некоторые результаты исследования обусловленности стратегий преодоления сложных ситуаций социального взаимодействия у студентов вуза типом отношения к другим в условиях социального взаимодействия. В сравнительном диагностическом исследовании участвовали студенты 1 курса Саратовского государственного социально-экономического университета (134 чел.). Учитывая возможность гендерных различий в использовании копинг-стратегий, мы проводили анализ полученных данных в группах респондентов мужского и женского пола. Процедура исследования включала в себя следующие методики: копинг-тест Р. Лазаруса; методику диагностики межличностных отношений Т. Лири. Статистический анализ результатов исследования проводился с использованием критерия  $\chi^2$  (хи-квадрат) и корреляционного анализа.

Результаты исследования доминирующих стратегий совладания с трудными ситуациями социального взаимодействия у студентов вуза отражены в табл. 3. Сравнение средних значений показателей выраженности различных стратегий совладающего поведения у студентов вуза позволяет выявить гендерные различия в выборе стратегий совладающего поведения у студентов вуза. Эти различия проявляются на уровне статистической значимости  $p < 0,05$  по шкалам «самоконтроль», «поиск социальной поддержки», «направленность на решение проблемы», что позволяет говорить о гендерных особенностях формирования эффективных стратегий совладающего поведения: при большей сфокусированности юношей на анализе трудной ситуации, девушки в большей степени прилагают усилия по регулированию своих чувств и действий, они более направлены на привлечение внешнего ресурса, обеспечивающего поддержку и веру в возможность позитивного исхода в решении проблемы. Эти показатели позволяют сделать вывод о том, что у девушек эффективные

стратегии совладания формируются раньше, чем у юношей, что может свидетельствовать об их большей адаптивности в сложных ситуациях социального взаимодействия. Тем не менее, необходимо отметить диагностируемые по результатам выполнения теста практически одинаковые показатели привлечения разных стратегий совладающего поведения и юношами и девушками, самым слабо выраженным показателем среди которых является «принятие ответственности» (см.табл.3). Данные особенности совладающего поведения свидетельствует о несформированности устойчивых паттернов копингов (личностных стилей) у студентов-первокурсников (как юношей, так и девушек) 17-18-летнего возраста, что расценивается нами как незрелость их личностных адаптивных ресурсов.

Таблица 3

Средние значения показателей выраженности стратегий совладания у студентов вуза

| Шкалы                              | Юноши (64 человек) | Девушки (70 человек) |
|------------------------------------|--------------------|----------------------|
| Конфронтационный копинг            | 9,1                | 9,15                 |
| Дистанцирование                    | 9,2                | 9,1                  |
| Самоконтроль                       | 10,3               | <b>11,6</b>          |
| Поиск социальной поддержки         | 9,1                | <b>10,2</b>          |
| Принятие ответственности           | 6,2                | 5,5                  |
| Бегство-избегание                  | 10,7               | 10,6                 |
| Направленность на решение проблемы | <b>10,55</b>       | 9,4                  |
| Положительная переоценка           | 11,0               | 10,9                 |

Методика Т. Лири использовалась нами для выявления преобладающего типа отношений к людям, формирующегося в ситуациях социального взаимодействия и проявляющегося в процедуре оценки собственных свойств. Результаты выполнения методики Т. Лири отражены в табл.4.

Анализ результатов выполнения методики позволяет выявить достоверные на уровне значимости  $p < 0,05$  гендерные различия в показателях типа отношений к другим в ситуациях социального взаимодействия. Результаты теста также как и в предыдущем исследовании не выявляют устойчивых паттернов отношений к другим в ситуациях социального взаимодействия, но все же позволяют говорить о том, что наименее выраженными как у девушек, так и у юношей являются подчиняемый и зависимый тип отношений к другим. Тем не менее, юноши проявляют большую зависимость от других и подчиняемость, чем девушки, но и большую агрессивность. Девушки проявляют большую авторитарность по сравнению с юношами, но и больший альтруизм.

Таблица 4

Средние значения показателей доминирующих отношений к другим у студентов вуза

| Типы отношений   | Среднее статистическое значение по методике Т. Лири |                      |
|------------------|---|----------------------|
|                  | Юноши (64 человек)                                  | Девушки (70 человек) |
| Авторитарный     | 8,8   | 11,1                 |
| Эгоистичный      | 8,3   | 8,1                  |
| Агрессивный      | 8,3   | 7,5                  |
| Подозрительный   | 7,6   | 7,1                  |
| Подчиняемый      | 6,4   | 5,1                  |
| Зависимый        | 6,3   | 5,2                  |
| Дружелюбный      | 7,8   | 8,2                  |
| Альтруистический | 7,7   | 9,2                  |

Поскольку одной из задач исследования являлось установление взаимосвязи между типом отношения к другим людям и копинг-поведением студентов в сложных проблемных ситуациях, мы осуществили корреляционный анализ показателей факторов, диагностируемых с помощью методик Р. Лазаруса и Т. Лири, учитывая при этом возможные гендерные различия. Коэффициенты корреляции факторов, имеющие достоверные значения ( $p < 0,05$ ) отражены в таблице 5.

Таблица 5

Значимые корреляции факторов методик Р. Лазаруса и Т. Лири (девушки)

| Факторы          | Конфронтация | Дистанцирование | Само контроль | Поиск социальной поддержки | Принятие ответственности | Избегание | Направленность на решение проблемы | Положительная переоценка |
|------------------|--------------|-----------------|---------------|----------------------------|--------------------------|-----------|------------------------------------|--------------------------|
| Авторитарный     |              |                 | 0,530         |                            | 0,489                    |           | 0,504                              |                          |
| Эгоистичный      |              | 0,392           |               | -0,403                     |                          |           |                                    |                          |
| Агрессивный      | 0,406        |                 | 0,420         | -0,494                     |                          |           |                                    |                          |
| Подозрительный   |              |                 |               | -0,431                     |                          |           |                                    | 0,367                    |
| Подчиняемый      |              | 0,461           |               |                            |                          | 0,562     |                                    |                          |
| Зависимый        |              |                 |               | 0,418                      |                          | 0,498     |                                    |                          |
| Дружелюбный      |              |                 | 0,417         | 0,586                      |                          |           |                                    | 0,389                    |
| Альтруистический |              |                 |               | 0,448                      |                          |           |                                    | 0,406                    |

Анализ приведенных в табл. 5 показателей факторов в выборке студенток проводился, в первую очередь, в отношении продуктивных копиров, обуславливающих функционирование психологических механизмов совладания с трудной ситуацией и разрешение проблемы. Необходимо отметить, что стремление к разрешению проблемы и принятию ответственности свойственно лишь студенткам с авторитарным типом отношения к другим людям. При этом авторитарные студентки проявляют склонность к саморегуляции и самоконтролю. Тенденции к саморегуляции в модусах совладающего поведения диагностируется также и у студенток с агрессивным и дружелюбным типами отношений, но первые при этом проявляют склонность к конфронтации или переоценке ситуации, придании ей положительного значения, тогда как вторые (дружелюбные) акцентируют внимание на поиске эмоциональной или действенной поддержки от ближайшего социального окружения, и в качестве второго варианта, или следствия динамики первого, проявляют модусы психологического совладания, связанные с положительной переоценкой ситуации.

Девушкам с эгоистическими тенденциями в отношениях более свойственны когнитивные усилия, направленные на уменьшение значимости критической ситуации, дистанцирование от проблемы как ведущей стратегии психологического совладания с ситуацией. Эгоистический, агрессивный и подозрительный типы отношений девушек к окружающим отрицательно коррелирует с поиском социальной поддержки в стратегии совладающего поведения, тогда как зависимый тип отношений, напротив, проявляет положительные корреляции с модусом поведения, основанном на поиске любого рода поддержки других. Подозрительность в отношениях к другим положительно коррелирует у девушек с положительной переоценкой ситуации с фокусированием на росте собственной личности.

В табл. 6 приведены показатели факторов, диагностируемых с помощью методик Р. Лазаруса и Т. Лири у студентов-юношей, имеющие значимые ( $p < 0,01$ ) корреляционные связи.

Анализ приведенных в табл. 6 корреляционных связей в группе студентов-юношей выявляет взаимосвязи между факторами отношения к другим и копинг-поведением, которые позволяют говорить о том, что более других нацелены на решение проблемы юноши с авторитарным, агрессивным и дружелюбным отношением к другим. При этом авторитарные и агрессивные юноши склонны принимать ответственность на себя, проявлять определенную степень враждебности и готовности к риску. Студенты с дружеским отношением к другим при решении сложных проблем в большей степени рассчитывают на информационную, практическую и эмоциональную поддержку со стороны социального окружения, но при недостаточности ресурсов проявляют стремления к тому, чтобы избежать трудности или переоценить ситуацию, найти в ней поло-

Таблица 6

Значимые корреляции факторов методик Р. Лазаруса и Т. Лири (юноши)

| Факторы          | Конфронтация | Дистанцирование | Само контроль | Поиск социальной поддержки | Принятие ответственности | Избегание | Направленность на решение проблемы | Положительная переоценка |
|------------------|--------------|-----------------|---------------|----------------------------|--------------------------|-----------|------------------------------------|--------------------------|
| Авторитарный     | 0,814        | 0,770           | 0,769         |                            | 0,836                    |           | 0,685                              | 0,737                    |
| Эгоистичный      |              | 0,783           |               |                            | 0,813                    | 0,812     |                                    | 0,741                    |
| Агрессивный      | 0,725        |                 | 0,781         |                            | 0,793                    |           | 0,693                              |                          |
| Подозрительный   |              | 0,716           |               |                            |                          | 0,786     |                                    | 0,837                    |
| Подчиняемый      |              |                 |               | 0,905                      |                          | 0,802     |                                    | 0,806                    |
| Зависимый        |              |                 |               | 0,846                      |                          | 0,755     |                                    |                          |
| Дружелюбный      |              |                 |               | 0,798                      |                          | 0,768     | 0,812                              | 0,760                    |
| Альтруистический |              |                 |               | 0,699                      |                          |           |                                    | 0,738                    |

жительные для себя стороны. На социальную поддержку в сложных, критических ситуациях жизнедеятельности ориентируются также студенты с зависимым, подчиняемым, альтруистическим типами отношений к другим людям. Модусы копинг-поведения, связанные с избеганием, уходом от решения трудной ситуации, чаще используют студенты с подозрительным, подчиняемым, зависимым и дружеским типами отношений к другим людям. Студенты с эгоистическими тенденциями в отношениях с другими людьми, проявляя стремление к принятию ответственности в решении проблемы, по всей видимости, не обладают необходимым личностным ресурсом и выбирают непродуктивные модусы совладающего поведения, связанные с дистанцированием, избеганием, положительной переоценкой событий.

Исследование взаимосвязи типа отношения к другим ближайшего социального окружения и копинг-поведения у студентов вуза позволяет сделать следующие выводы.

1. В сложных ситуациях социального взаимодействия 18-летние студенты чаще используют модусы совладающего поведения, обусловленные механизмами психологической защиты, не обеспечивающие решение проблемы, а ведущие лишь к снижению ее психотравмирующего воздействия. Это модусы поведения, связанные с переоценкой ситуации, нахождением атрибуций, снижающих ее значимость, уходом от необходимости решения проблемы.



2. Потенциал личностных ресурсов, обеспечивающих возможность студентов в продуктивном совладании с трудной ситуацией, в ее конструктивном разрешении, помимо других интрапсихических детерминант социального взаимодействия включает в себя и тип отношения к другим.

3. Наиболее продуктивные модусы совладающего поведения свойственны студентам с авторитарным, агрессивным, и дружелюбным типом отношением к другим людям. Продуктивность поведения в сложных ситуациях социального взаимодействия обеспечивается у этих категорий студентов стремлением к решению проблемы, принятию ответственности на себя, наличием тенденций, связанных с самоконтролем и саморегуляцией поведения. Но, в отличие от студентов с авторитарным и агрессивным типами отношений к другим, студенты с дружелюбным типом отношений проявляют ориентированность в решении проблемы на поддержку ближайшего социального окружения.

4. Студентам с подчиняемым, зависимым и альтруистическим типами отношений к другим людям свойственна ориентированность на информационную, действенную и эмоциональную поддержку ближайшего окружения в решении проблемных ситуаций.

5. Авторитарный и агрессивный тип отношений к другим людям определяет выбор конфронтационных модусов совладающего поведения, но в содержательном плане это различные виды конфронтационного поведения, поскольку у авторитарных студентов конфронтация при недостаточности ресурса сопровождается когнитивными усилиями, обеспечивающими дистанцирование от ситуации, или ее положительную переоценку, тогда как студенты с агрессивным типом отношений менее склонны к такого рода психологическим защитам и «застревают» на конфронтации.

6. Гендерные различия во взаимосвязи копинг-поведения и типов отношений к другим у студентов и студенток 1 курса заключаются в следующих ее особенностях: авторитарные девушки в отличие от авторитарных юношей не склонны к конфронтации; эгоистичные, агрессивные и подозрительные типы отношений к другим у девушек коррелируют с модусами поведения в сложной ситуации, содержащими тенденции к обособлению, отказу от участия других в решении собственных проблемных ситуаций; девушкам с дружелюбным типом отношений в отличие от юношей с тем же типом отношений к другим в сложных, проблемных ситуациях менее сфокусированы на проблеме, не склонны к проявлению усилий, направленных на изменение ситуации и принятию ответственности за разрешение проблемы.

#### Список используемой литературы

1. Lazarus, R.S. (1991). *Emotion and Adaptation*. New York: Oxford University Press.  
Lazarus, R.S., & Folkman, S. (1984). *Stress, appraisal and coping*. New York, Springer.

2. *Муздыбаев К.* Стратегия совладания с жизненными трудностями // Журнал социологии и социальной антропологии. 1998, том 1, вып. 2.
3. *Сирота Н.А.* Копинг-поведение в подростковом возрасте: – СПб., 1994. – 283 с.
4. *Amirkhan J.H.* Factor analitically drived measure of coing: the strategy indicator // J. of Personality and Social Psychology. 1990, v. 59, . 1066-1074
5. *Голованевская В.И.* Характеристики Я-концепции и предпочтение стратегий совладающего поведения // Вестник МГУ, сер.14. Психология, 2003, №4, стр. 30-36.

## **ПРОБЛЕМА КОРПОРАТИВНОЙ КУЛЬТУРЫ УНИВЕРСИТЕТА В КОНТЕКСТЕ РЕФОРМИРОВАНИЯ ВЫСШЕГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ**

***А.В. Погодина,***

*кандидат психологических наук,*

*зав. кафедрой психологии управления,*

*Московский городской психолого-педагогический университет*

*allavan@yandex.ru*

В современном российском обществе происходит реформирование многих сфер жизнедеятельности, в том числе сферы высшего профессионального образования. Модернизация высшей школы связана с переходом на двухуровневую систему образования и с необходимостью перестройки организационных структур высшей школы, пересмотра и переработки учебных программ, внедрения инновационных методов профессионального обучения, а также модернизации университетского менеджмента.

Теоретико-методологическое основание современного менеджмента составляет школа инновационных подходов, которая, опираясь на достижения предшествующих теоретических школ управления (школы классического менеджмента, школы «человеческих отношений», школы системного подхода), исследует и развивает управленческие инновации. Начиная с 80-х годов прошлого века, в качестве самостоятельного инновационного направления формируется культурологический подход, в основе которого лежит феномен корпоративной культуры как объяснительный принцип деятельности организаций и фактор управления.

Современный университет является сложной, многоуровневой организацией, имеющей своеобразную корпоративную культуру. Специфической особенностью корпоративной культуры вуза является то, что она имеет динамичного совокупного носителя, в роли которого выступают не только преподаватели и сотрудники, но также и студенты, состав которых непрерывно меняется.

Реформа высшей школы, ориентированная на Болонский процесс, ставит много вопросов, связанных, прежде всего, с некорректностью, а

порой и невозможностью переноса западных и американских моделей и образовательных стандартов в условия российского образования. В связи с этим исследование особенностей корпоративной культуры российских вузов и выявление взаимосвязей этих особенностей с различными сторонами и аспектами образовательного процесса представляется нам важным как для теоретического анализа данной управленческой категории, так и с прикладной точки зрения.

Для изучения корпоративной культуры современного российского университета необходимой и крайне значимой информацией представляется информация о содержании представлений основных субъектов образовательного процесса (студентов и преподавателей), об особенностях корпоративной культуры их вуза. Не менее важным является анализ соотношенности представлений преподавательского корпуса и студенческого сообщества о том, каким образом их партнеры по образовательному процессу оценивают характер реальной корпоративной культуры и рисуют себе образ идеального варианта. С этой целью было проведено исследование в ряде московских университетов, участниками которого стали студенты и преподаватели этих университетов.

Непосредственной теоретико-методологической базой исследования послужила концепция организационных парадигм Л. Константина, согласно которой при всем кажущемся многообразии организационных форм можно выделить четыре базовые парадигмы: закрытая, случайная, открытая и синхронная. Каждая из них характеризуется отчетливо выраженным специфическим набором свойств в области управления, лидерства, принятия решений, организации взаимодействия и коммуникации, психологических особенностей людей, способных комфортно и продуктивно работать в рамках соответствующих организационных форм. Методика, разработанная Л. Константином для диагностики организационных парадигм, позволяет выявить как актуальное видение организации ее сотрудниками, так и представление о желаемом, идеальном состоянии организации. Сопоставление актуальной коллективной оценки и коллективного видения организационных перспектив позволяет выявить траекторию развития, в рамках которой необходимые организационные изменения будут поддерживаться сотрудниками организации. Как правило, в любой организационной структуре представлены все четыре парадигмы, описанные Л. Константином, при этом в большинстве случаев одна из них является доминирующей, чаще всего это закрытая или открытая парадигма. В этой связи необходимо отметить, что четыре организационные парадигмы группируются следующим образом: случайная «стыкуется» с открытой парадигмой, а синхронная – с закрытой. Таким образом, образуются два кластера, содержательно противоположные друг другу. Расхождения между противоположными кластерами можно интерпретировать как проблемные зоны, а также как свидетельство наличия различных субкультур (или контркультур) в организации.

В ходе проведенного нами исследования были получены результаты, имеющие, на наш взгляд, практическую значимость в контексте формирования процессов университетского менеджмента при переходе на двухуровневую систему образования. В представлениях преподавателей и студентов о корпоративной культуре своего вуза были обнаружены сходные тенденции, которые выражаются в том, что реально существующую корпоративную культуру оба партнера по образовательному процессу оценивают как преимущественно «закрытую», в то время как предпочитаемую корпоративную культуру – как «открытую». Другими словами, реально существующая в вузе корпоративная культура воспринимается студентами и преподавателями как культура с преимущественно жесткими, определенными и четкими отношениями власти и подчинения, ограниченными коммуникационными потоками, стабильностью и незначительной способностью к инновациям, преобладанием в стиле руководства и лидерства авторитарности. В то же время идеальный вариант корпоративной культуры видится как культурная модель, характеризующаяся совместностью и психологическим партнерством, коллегиальностью стиля руководства и лидерства, открытостью коммуникационной системы, причастностью сотрудников к происходящему в организации и возможностью реализации собственного потенциала. При этом представления обоих участников образовательного процесса о предпочитаемой корпоративной культуре вуза совпадают в большей степени, чем представления о ее актуальном состоянии.

Несмотря на наличие общих тенденций в личных представлениях студентов и преподавателей, выявились значимые различия в представлениях, приписываемых друг другу партнерами по образовательному процессу. Анализ соотнесенности личных и атрибутивных представлений показывает, что преподаватели, оценивая образ реальной корпоративной культуры у студентов, преувеличивают значение для студентов «закрытой» парадигмы и преуменьшают значение «открытой». Студенты, наоборот, в образе реальной корпоративной культуры, приписываемом ими преподавателям, завышают значимость для преподавателей «открытой» парадигмы и занижают значимость «закрытой» парадигмы. Психологическая интерпретация этих тенденций означает, что преподаватели приписывают студентам предпочтение структурированных, жестких, иерархизированных отношений в большей степени, чем это есть на самом деле у студентов, в то время как студенты приписывают преподавателям предпочтение партнерских, совместных отношений в большей степени, чем это есть на самом деле в личных представлениях преподавателей.

На наш взгляд, менеджмент высшей школы, построенный преимущественно в контексте закрытой модели управления, основанной на линейно-функциональной организационной структуре, предполагающей преобладание авторитарной составляющей в стиле руководства и лидерства, в то же время включающей в себя некоторые элементы открытой мо-

дели, из которых, прежде всего, следует отметить возможность гибко реагировать на условия внешней среды, должен быть характерен в большей степени для первой ступени двухуровневой системы профессионального образования – бакалавриата.

Магистратура, как второй уровень системы высшего профессионального образования, ставит задачу подготовки профессионалов, прежде всего, для аналитической, консультативной, научно-исследовательской деятельности. На этой ступени высшего образования может быть в полной мере развернут потенциал открытой организационной парадигмы. Содержательные изменения образовательной деятельности на этапе магистратуры заключаются в переходе от информативной системы обучения к проблемной, в основе которой лежит самостоятельная работа студентов под руководством преподавателя. В связи с этим возникает необходимость в изменении системы отношений между студентами и преподавателями. Меняется и роль преподавателя, он становится наставником и консультантом, основной задачей которого является мотивирование студентов к самостоятельной работе, создание условий для свободного обмена мнениями, организация процесса обсуждения и получение устраивающего всех результата. В этом смысле позиционно преподаватель выступает фасилитатором или модератором, который задает форму сотрудничества и направляет его в нужное русло, оставаясь в содержательном плане одним из участников процесса. Таким образом, культурная модель университета с преобладанием в ней черт открытой парадигмы может оказаться наиболее оптимальной для решения образовательных задач на высшей ступени профессионального образования.

## **ИДЕНТИЧНОСТЬ В СИТУАЦИИ ПСИХИЧЕСКОГО ЗАБОЛЕВАНИЯ**

***Н.А. Польская,***

*кандидат философских наук,*

*доцент кафедры общей и социальной психологии,*

*Саратовский государственный университет имени Н.Г. Чернышевского*

*polskayana@yandex.ru*

Если я знаю, что я психически болен,  
то могу ли я верить себе?

*А.П. Чехов. Черный монах*

С целью изучения особенностей конструирования социальной идентичности в ситуации психического заболевания нами было проведено исследование нарративов психически больных. Были проинтервьюированы

больные, проходящие освидетельствование на группу инвалидности в бюро медико-социальной экспертизы психиатрического профиля. Использовался метод нарративного биографического интервью. Критериями отбора информантов выступали ориентация в событиях своей жизни, отсутствие грубых расстройств сознания и снижения интеллектуального уровня.

Нарративное интервью применялось для сбора информации о социокультурных аспектах психического заболевания, с точки зрения заболевших, и было направлено «на поиск в индивидуальных высказываниях элементов, которые являются социальными, типичными» [1. С.20] для социальной ситуации психической болезни в целом. Нарратив в данном случае понимался как «фундаментальный компонент социального взаимодействия, выполняющий функции создания и трансляции социального знания, а также самопрезентации индивидов» [2]. Принималось во внимание, что информанты выступали и как повествователи, и как интерпретаторы своих жизненных историй, обладая «интуитивной компетентностью относительно правил построения рассказа» [3. С.36].

Нарративным импульсом интервью служила просьба рассказать историю своей жизни, начиная с детских лет, с указанием всех значимых и значительных событий, которые каким-то образом повлияли или изменили жизнь. Многие из интервьюируемых переспрашивали: «историю жизни или историю болезни?». Одна из них пошутила: «Думаю, что историю моей жизни превратится в историю моей болезни». Некоторых интересовал вопрос объективности, поэтому они уточняли, насколько важна точность фактических данных и соблюдение последовательности в их изложении. Вследствие этого первоначальная инструкция подвергалась уточнениям в каждом конкретном случае. Особенно подчеркивалось, что важным в излагаемой истории является именно то, как сам рассказчик воспринимает ее.

Хотя были информанты, которые испытывали определенное беспокойство из-за *необъективности* своего взгляда, а также из-за того, что они сами воспринимали себя как неспособных к *правильному* рассказыванию. Поэтому отмечались следующие высказывания: «Пусть врачи рассказывают историю моей жизни, они лучше знают» или «Я позову (мужа, или маму, или жену, или сестру...) – они лучше расскажут». Но в своем большинстве информанты с охотой рассказывали о своей жизни, втягиваясь в рассказ, авторизируя его свободой стиля изложения. В ходе интервью задавались отдельные вопросы с целью уточнения и детализации некоторых моментов и для поддержания активности рассказывания.

В ходе интервью использовался стандартизированный протокол, который включал следующие позиции: 1) общие социальные характеристики: пол, возраст, образование, группа инвалидности; 2) семейное положение, наличие детей; 3) профессионально-трудовой статус, источники дохода; 4) пути решения социальных и бытовых проблем. Были введены

также две социально-психологические позиции: область интересов и направленность/цель личности. Для заполнения этих позиций использовались ответы на открытые вопросы «Каковы ваши интересы в настоящее время?», «Какова ваша направленность или цель жизни?» и общий контекст интервью.

Всего было проинтервьюировано 49 человек в возрасте от 20 до 52 лет, из них 27 женщин (55,1%) и 22 мужчины (44,9%). У 6 человек (12,2%) ранее группы инвалидности не было, 41 человек (83,7%) имели вторую группу инвалидности и 2 человека (4,1%) — третью. Подробное описание результатов исследования представлено в статье «Психически больной в современном обществе: проблема стигмы» [4].

В настоящей статье мы более подробно остановимся на содержательных особенностях нарративов психически больных.

В психологии проблема формирования идентичности рассматривается через призму текстуальной, дискурсивной организации общества, личности и культуры. Утверждение «реальности организуются и поддерживаются через нарратив» [5. С. 45] определяет направление понимания идентичности в контексте социальных процессов типизации, институционализации и легитимизации. Особенности формирования отдельной идентичности рассматриваются исходя из интеракции и взаимообменов индивидуальных и групповых смыслов, культурных моделей, установок и ценностей, существующих в нарративной реальности.

Нарративный подход позволяет нам подойти к проблеме психической болезни с точки зрения ее рассказываемости. Психическая болезнь — это то, о чем может быть рассказано: человеком, страдающим психическим расстройством, врачами, родственниками и друзьями больного, людьми, имеющими собственное представление о психической болезни, средствами массовой информации и т.д. Фокус внимания смещается: с истории болезни на историю жизни, с моделирования процесса болезни на конструирование исторического события. «Рассказовые структуры» представляют собой способы целостного охвата реальности, ибо именно в форме «рассказовых структур» «опыт, реальность реализуются» [6. С.11]. Можно сказать, что повествовательные структуры представляют собой матрицу, в рамках которой осуществляется интерпретация себя и окружающего мира. Универсальные смыслы, поддерживающие человеческую реальность, и смыслы индивидуальные оказываются вкраплены в содержательную структуру рассказываемой истории и реализуемы посредством этой истории.

Нарративный подход позволяет избежать схематизации и упрощения истории и предоставляет возможность увидеть и изучить самобытный мир *деталей*, т.е. тех «мелочей», которые, составляя суть и единство рассказа, нередко ускользают от внимания исследователей. Социальные, исторические, психологические обстоятельства в той или иной степени проецируются в рассказе, согласно сюжетной линии и точке зрения рас-



сказчика. «Все – от глубоких верований до явлений быта – складывается вокруг человека в сложный механизм, строящий его личность и поведение, – пишет Ю. Лотман. – Сложные социально-исторические закономерности, для того чтобы превратиться в поведение людей, должны вступить во взаимодействие с этим механизмом исторической психологии и исторического быта. Меняя его, они реализуются все же только через него» [7. С. 235]. Социально-исторические закономерности воздействуют на людей; люди же конструируют эти закономерности.

В нарративе мы сталкиваемся с особенным видом идентичности – «повествовательной» идентичностью, «к которой человек способен прийти посредством повествовательной деятельности» [8. С.19]. Эта идентичность соответствует и выражает двойственность нарративной ситуации: единство события рассказа и события рассказывания. В этой «событийной полноте» [9. С. 404] «автор-творец... может изображать временно-пространственный мир с его событиями *как если бы* он видел и наблюдал его, *как если бы* он был вездесущим свидетелем его» [9. С.405].

О каком бы нарративе не шла речь: устном или письменном, художественном или документально-автобиографическом, обязательно сохраняется вне-положенность и вне-временность рассказчика в отношении рассказываемых событий. «Если я расскажу (или напишу) о только что происшедшем со мною самом событии, я *как рассказывающий* (или пишущий) об этом событии нахожусь уже вне того времени-пространства, – в котором это событие совершалось» [9. С.405].

В социально-психологическом аспекте «повествовательная идентичность» не просто поддерживается событийной двойственностью, не просто заявляет о себе как некая независимая структура, но это квинтэссенция предпочтений и намерений, характеризующих повествовательную идентичность как идентичность, желаемую рассказчиком. «При воспоминаниях, – пишет М.М. Бахтин, – мы учитываем и последующие события (в пределах прошлого), то есть, воспринимаем и понимаем вспоминаемое в контексте незавершенного прошлого» [10. С. 362].

Изучение психической болезни в контексте ее рассказываемости позволяет обратиться к проблеме конструирования идентичности, осуществляемой в процессе изложения истории своей жизни. Здесь возникает ряд вопросов: «Каким образом представляется, переживается и рассказывается изменение идентичности психически больным? В какую историю конструируются те перемены социального, психического и психологического характера, которые, безусловно, сопровождают психическое заболевание? И как влияет сама рассказываемая история на идентичность рассказчика?».

С точки зрения конструирования идентичности в ситуации психической болезни в проведенном нами исследовании более или менее отчетливо прозвучали три блока событий, которые логично обозначить как:

1) жизнь до болезни — поддержание идентичности, принятой в естественном окружении;

2) начало болезни или первая госпитализация — кризис: утрата старой идентичности;

3) жизнь с болезнью — формирование и стабилизация новой идентичности.

Ретроспективный взгляд и двойственность ситуации очевидца/повествователя создавали ткань автобиографического рассказа, подчиняясь необходимости сохранения единой сюжетной линии, стабилизируя перечень событий нынешней точкой зрения. Принципиально важным и доступным для наблюдения оставался тот индивидуализированный образ идентичности, который реализовывался в излагаемой истории вне зависимости от сохранения биографической пунктуальности и последовательности. Интерес вызывала фактура текста, представляемая переплетением переживаний, суждений, оценок и жизненных событий. Внимание уделялось содержательным и структурным характеристикам нарратива.

#### *До болезни*

Практически в каждой истории, услышанной нами, обязательно присутствовало изложение событий жизни и описание жизненных периодов, предшествовавших болезни. *История здоровой жизни* выстраивалась в каждом нарративе сугубо индивидуально, ее изложение занимало различный по протяженности временной отрезок, и субъективная значимость этого периода была для каждого своя. Мы постарались выделить наиболее типичные точки зрения на то, что мы условно назвали *история жизни до болезни*.

В общем автобиографическом нарративе история жизни до болезни занимала, как правило, незначительную часть времени. Нередко буквально десятком предложений тема этого периода исчерпывалась. Эта жизнь представлялась достаточно схематично и «крупными мазками»: родился – пошел в садик – потом школа – какая-то последующая учеба – работа. Этот отрезок оценивался либо как ничего не значащий, либо как самый счастливый в жизни, либо оценка носила прогностически-диагностический характер: уже тогда я отличался (отличалась) от других людей какой-то особенностью психологического характера. Например,

*«Росла я ребенком впечатлительным, любила читать книги, просто «глотала» их и помню, что с детства у меня было... искание смысла жизни. Я, может быть, казалась странной для подружек своих, я удалялась как-то от людей, я копалась в книжках; помню, в старших классах читала теорию вероятности, философские книги, выражение мудрых людей выписывала себе в тетрадку, размышляла об этом. Любила уединение...» (П.Н., 52 года)*

*«В 4 года меня решили показать известному психиатру, поскольку дедушка с ним дружил когда-то. И психиатр сказал, что можно было*

*бы чего-то и попить, потому что развитие опережает, и это нехорошо как-бы...» (К. Е., 33 года)*

*«В школе.... всегда там была почему-то лидером, комсомольским работником...» (В.Т., 52 года)*

*«Подруги у меня были, художественную самодеятельность в школе вела, как там это называется, культмассовый сектор, что-ли – ну вот я им и была... я вообще в школе хорошо училась..., еще музыкальную закончила по фортепиано» (Б.Л., 31 год)*

Кроме того, отмечалась определенная идеализация этого жизненно-го периода, когда все было хорошо, и все, как у всех или почти как у всех. Успехи и достижения того периода усиливались в своей значительности.

Идентификации наших информантов на этот период соответствовали тому естественному окружению, в котором они воспитывались и развивались (семья, детский сад, школа, группы значимых сверстников и значимых взрослых и т.д.). Идентичность в большей или меньшей степени соответствовала общепринятым нормам и правилам, принимая равноправное участие в интеракциях с членами своих групп. Даже моменты отличий и нарушений того периода оцениваются информантами как возможные, допустимые, соответствующие возрасту и правилам поведения.

*«Способности у меня были к рисованию хорошие. Я могла портреты людей рисовать и очень похоже.... В школе на меня наложили обязанности, и я рисовала в стенгазете. Потом стихи писала с детских лет. Тоже наложили на меня обязанность: какой-то праздник – пиши стихотворение... В классе, когда по литературе вызывали, всегда была тишина – я стихи рассказывала с большим чувством... и одноклассники так слушали... Участвовала в самодеятельности ... спеть, стихотворение рассказать. А с первого класса меня мама водила в Дом пионеров... я там в хоре пела сольно. И помню, что мы ездили по детским домам, я с концертами – я там пела сольно... Потом в подростковом возрасте я очень полюбила кино и театр, и чтобы иметь контрамарки, я ходила в кинотеатр, тоже там в фойе пела...» (П.Н., 52 года)*

Таким образом, переживание своей идентичности до болезни описывается как, в принципе, *нормальная жизнь*: я чем-то отличаюсь от других, но меня воспринимают, может быть как необычного, но равного; переживания и чувства того периода – вполне естественны, общеприняты и понимаемы. Вполне допустимая и понимаемая идеализация описываемых событий обусловлена нынешней точкой зрения наших рассказчиков: жизнь вне болезни, особенно – вне психиатрической болезни и психиатрического диагноза – действительно идеальна, потому что доступна возможность быть таким, как все. Момент начала психического заболевания сигнализирует об экзистенциальной утрате этой возможности и грядущих социальных потерях, связанных с этой утратой.

### *Болезнь*

В автобиографических рассказах мы находим разные версии причин заболевания. Говорят о психологическом стрессе, предшествующем началу болезни; физических перегрузках и травмах; соматических болезнях, спровоцировавших срыв.

*«Вышла замуж, муж был с тяжелым характером, он меня сильно избивал – все сказалоь на здоровье. У меня несколько раз было сотрясение, ну вот, после этого времени, я заболела... Когда я с мужем развелась, вернее, ушла от него, у меня было плохое состояние, я вообще лежала не вставала, меня родственники привезли в [психиатрическую] больницу» (Б.Л., 31 год)*

*«Потом у меня сложилось такое обстоятельство, что у меня тяжело заболела мама – 4 года лежала, прикованная к постели, извините, ходила под себя – мне было очень тяжело; пенсию не платили, устроиться было негде, сын тоже только училище закончил; можно сказать, началась эпоха голодания у меня: я очень сильно похудела, стала болеть... очень был сложный момент, ну вот тетка меня взяла и повела к психиатру, сказала: «Ты не ешь, не пьешь»; я сейчас не вспомню...ну, они сразу приехали, забрали меня и без всякого отвезли на Алтынку» (В.Т., 52 года)*

*«Как отец умер, я прям слезла; ничего не ела, лежала только, только лежала, даже ребенка в школу не провожала – не могла; ну я так вот год мучалась, потом муж пошел все-таки врачам сообщил, чтоб меня забрали в больницу психиатрическую...» (С. С., 37 лет)*

Начало заболевания описывается, как прогрессивно нарастающее неумение владеть собой в той мере, в какой это было раньше. Что-то происходит с тобой, это неприятно, это вызывает негативное напряжение и беспокойство, на каком-то этапе может возникнуть, а может и не возникнуть ощущение, что это *что-то* – с психикой. Некоторые совершенно конкретно чувствуют, что «теряют рассудок».

Г. Салливан, характеризуя личностную переработку начального этапа заболевания шизофренией, говорит о неудаче «сохранения себя тем, что можно было бы уважать как нечто достойное существования» [11. С. 184].

Раз от раза захват этими неприятными переживаниями все более усиливается, приобретая тотальный размах. Этот момент весьма болезненный для еще не больного, но уже болеющего не только в психическом и психологическом, но и социальном плане.

*«Началось с того, что постепенно в клубок наматывалось: например, едешь в транспорте общественном, захожу вот в транспорт, заметил, что сажусь, где я живу, остановки три проезжаю – мне становится плохо. Такое ощущение накатывается: меня сейчас стошнит, внутренне напряжение сильное и дышать тяжело. Такое ощущение, в общем, дискомфорта. И беспокойство какое-то появлялось, непонятное.*

*Я никогда раньше не подозревал, что у меня сердце, язва желудка появилась. Я ведь молодой парень еще был.» (П.В., 39 лет)*

На этом этапе доминирующая стратегия социального поведения может быть определена как утаивание болезненных переживаний и своей тревоги, вызванной этими обстоятельствами, от окружающих людей; именно здесь приобретает первый опыт имитации с целью маскировки: психически я, такой же, как все. К вопросу клинико-психологических и психиатрических критериев оценки подконтрольности поведения и критичности мы в данном случае применяем процедуру исключения – нас интересует не клинические признаки психопатологических расстройств, а социальные ресурсы, которые привлекаются человеком для сохранения прежнего статуса.

То, что еще вчера казалось вполне естественным, и само безумие воспринималось скорее как метафора, сегодня в буквальном смысле взрывает устоявшийся мир социальных привычек и правил изнутри.

*«И как-то проснулся – вообще вот, голоса звучат в голове. У меня звучит голос в голове, а я стал его проговаривать. И тут я понял, что я сам с собой разговариваю просто-напросто. Лежу на диване, сам с собой разговариваю. Я где-то слышал, что если человек сам с собой разговаривает, значит, он сумасшедший человек. Я сказал отцу: «Вези меня в психиатрическую больницу»». (К.А., 22 года)*

До определенной степени доступная прозрачность собственной души погружается во мрак болезненных переживаний; прежние контакты подвергаются прессингу со стороны этого душевного дисбаланса. Опять же на этом промежутке – еще официально не болен, но уже психически нездоров – могут использоваться различные манипулятивные по своей направленности приемы сохранения социальной позиции психически здорового.

Во-первых, применяется техника разграничения собственных внутренних переживаний и интеракционных правил, которых придерживается человек, с помощью подавления и выстраивания все более усложняющейся системы логических доказательств; главная цель в данном случае – сохранение самоконтроля.

Во-вторых, используется техника соматизации, в результате которой психопатологические переживания получают официальный допуск к их артикуляции в социальном окружении; проблема контроля здесь не возникает, потому как контролировать нечего в условиях негласного социального разрешения на соматические болезни. В-третьих, используется техника обесценивания и игнорирования правил социального порядка, как ошибочных. Эта техника реализуется уже в ситуации болезни и неотвратно приближающейся госпитализации. Вспомним, что говорит Черный Монах (галлюцинация болеющего Коврина в рассказе А.П. Чехова «Черный монах»): «Друг мой, здоровы и нормальны только заурядные, стадные люди» – а галлюцинация лишь признак исключи-

тельности и особого отличия от серого большинства. В таком случае, нормы этого большинства – убоги и ограничены, они ничтожны перед идеей избранности».

Начало заболевания и первая госпитализация – очень сложный момент ломки идентичности. Достаточно быстро оказывается ясно, что ты очутился в совершенно отличном от предшествующего, положении.

Ни при каких условиях человек не желает мириться с легитимирующими обстоятельствами обращения к психиатрам и госпитализации, превращающими его в отверженного. В большинстве своем, госпитализация осуществляется либо по настоящему убеждению и даже требованию родственников и значимых других, но при этом сохраняется видимость добровольного решения; либо госпитализация осуществляется принудительно, без согласия заболевшего на ее осуществление. На подобное принуждение (это звучит во многих рассказах) имеется основание. И, как нам показалось, не столько само нежелание госпитализации и лечения, сколько нежелание оказаться в психиатрическом стационаре побуждают людей всячески избегать подобной меры.

*«Психиатр посмотрела, сказала: «Сейчас через два часа за Вами придет скорая»; приехали мужчины, я сказала: «Только меня мужчины пусть не ведут, я тихий человек, спокойный, я пойду сама», и вот я пошла сама; соседи все это видели и вот с того самого дня, это по-моему 5-го марта было – в день смерти Сталина – и с этого дня, мне кажется, началось вот это: клеймо на моей жизни поставили; хотя уже сейчас говорят: «Да, вот, ты, такая стала уже, мы тебя не узнаем, и воспряла, и все...но я уже вижу, что клеймо это уже так и останется на всю жизнь...» ( В.Т., 52 года)*

Ничуть не утрируя можно сказать, что первая госпитализация подобно демаркационной линии разделяет жизнь на *обычную* и с *«клеймом»*. И если даже еще в больнице человек надеялся, что, выписавшись, он автоматически выздоровеет и займет прежнюю социальную нишу, что ему удастся сохранить прежние социальные связи, то после выписки, его настигает прозрение – теперь он *по ту сторону* прежних привычек, отношений, связей, т.е. статус изменен.

*«Когда я вышла [из больницы], и уже все знали, все поняли. Ну, народное мнение: сумасшедшая или дебил – все то же самое. Для народа это одно и то же. Нет, я столкнулась с этим: ты сумасшедшая, ты ничего не понимаешь, а дебил тоже ничего не понимает. ...Люди вычеркивают таких людей из жизни, я с этим столкнулась.» (К.Е., 33 года)*

*«После больницы многое изменилось: изменились приоритеты в жизни; то, что мне раньше казалось необходимым, теперь кажется второстепенным, например, я была чистюлей, а сейчас мне уже как-то все равно, грязно у нас или нет, я делаю все по инерции... Стало хуже все -... во мне. Я думаю, что это теперь клеймо на всю жизнь: то, что я попала в больницу.» (К.И., 34 года)*

### *Жизнь с болезнью.*

Жизнь с болезнью – это сегодняшняя реальность наших информантов. Период жизни с болезнью у каждого начинается по-своему. Типично, что каждый сохраняет надежду полностью излечиться, выздороветь, стать таким, каким был прежде, таким, какими в своем большинстве являются окружающие люди. Изменение идентичности, начавшееся с пребывания в больнице, продолжает осуществляться.

Повседневная реальность наших информантов приобретает специфические черты, которые позволяют ее идентифицировать как не вписывающуюся в общепринятые рамки, как отличную от «нормы». Это касается учебы и работы, завязывания дружеских связей и личных отношений. Негативный образ идентичности психически больного конструируется как социальными мифами, предубеждениями и установками в отношении психически больных, так и самими больными, нередко использующими распространенные оценочные клише в отношении себя и собственной жизни.

С сожалением приходится констатировать, что если социальная судьба психически больного не разрушается настолько, что его уделом остаются лишь низшие позиции в обществе: неквалифицированный труд, одиночество или вынужденный брак «по соответствию», низкий уровень дохода, жизнь на пособие по инвалидности и т.д. – то жизнь с психическим заболеванием и психиатрическим диагнозом превращается в борьбу за сохранение минимума социальных возможностей для самореализации, в борьбу за признание себя таким же, как все. Общение, в котором нередко отказывают, работа, к которой нередко не допускают, личная жизнь, которая существенно обедняется – болезнь формирует весьма широкий круг проблем, создающих ощущение тупика. Что говорят об этом наши информанты?

*«Общение со мной не особо украшает, если оно не в служебных целях. Оно не украшает нисколько.» (К.Е., 33 года)*

*Если бы не болезнь «Я бы не потеряла работу, у меня бы не было мужа с параноидной шизофренией. Думаю, что смогла бы выйти замуж за человека, который бы работал, хотя бы немножко работал, который бы хотя бы мог продукты принести, а не я бы таскала... Конечно, жизнь была бы другой». (К.Е., 33 года)*

Справедливо отметить и другую позицию, для которой характерна достаточно удачно сформированная новая идентичность. Эта позиция характерна для людей, имеющих длительный стаж болезни и позитивный опыт самореализации и создания новых отношений с окружающими. Эта новая идентичность поддерживается утверждением «да, у меня психическое заболевание, да, это ограничивает мою жизнь и мои возможности, но существуют возможности, которые остаются для меня открытыми – и я ими воспользуюсь».

*«Что я инвалид – меня не ущемляет это, потому что я знаю: кто меня знает, все меня уважают, хоть и знают, что я болею; они не об-*



*рацают внимания... У меня было такое время, что я думала, что это даже хорошо, что я больна, я столько рисунков создала; мне рисунки мои нравились, и я не жалею о том, что я заболела» (В.Т., 48 лет).*

В рамках становления новой идентичности проблема взаимоотношений с другими людьми занимает особое место. С одной стороны, готовность к доверительным отношениям пересекается с боязнью обнародовать факт того, что ты наблюдаешься у психиатра, лечился в психиатрической клинике и имеешь группу инвалидности по психическому заболеванию. С другой стороны, возникает перспектива установления дружеских контактов с людьми, имеющими сходные проблемы. Хотя, это скорее исключение, чем правило. В большинстве своем наши информанты предпочитают устанавливать дружеские отношения с психически здоровыми людьми. Опять же большинство скрывает психическое заболевание, что, собственно, и нередко советуют делать своим больным лечащие врачи. Психическая болезнь относится к области интимных сведений, неблагоприятный социальный статус психопатологии вынуждает больных утаивать заболевание.

Психически больным может оказаться любой человек, в любой жизненный период, на любом этапе профессионального развития и карьерного роста. Независимо от факта психического заболевания люди стремятся к поддержанию социальных связей и отношений, к самореализации и саморазвитию.

Информанты строили свое повествование, исходя из своего актуального социального статуса и опыта «жизни с болезнью». Большинство из них отмечали, что не только посторонние, но нередко и близкие люди меняли свое отношение к ним в связи с фактом психического заболевания. Более того, существенно менялась также и самооценка информантов. Многие из них использовали самостигматизирующие практики в суждениях о своем жизненном пути и даже при сопротивлении навязываемым ярлыкам «дурачков» и «ненормальных» в социальной перспективе оценивали себя с позиций своей неполноценности и искали постоянные подтверждения собственной идентичности.

Тем не менее, практически все информанты идентифицировали себя как больных только в узко-медицинском плане, отстаивая свое социальное равенство с другими людьми. При этом описания своего социального статуса, выполняемых социальных ролей и поддерживаемых отношений представлялись ими как маргинальные по своей сути.

Стигматизирующие практики в отношении психически больных отчетливо просматриваются в их социальной биографии: с одной стороны, равные возможности, с другой — незримая изоляция. Люди, заболевшие психическим расстройством в зрелом возрасте, четко различают две жизни: до болезни и после. Их социальная биография структурирована двумя блоками:

а) «нормальная» жизнь: учеба, профессиональное становление, карьера, создание семьи, рождение детей;

б) «жизнь с болезнью»: первые социальные утраты в виде потери профессиональной квалификации, перехода на менее престижную работу; выход из привычного круга общения, потеря друзей и знакомых, распад близких отношений, получение статуса инвалида.

Потери, которые сопровождают психическое заболевание: образовательные, профессиональные, личные и семейные — происходят в атмосфере стигматизации и дискриминации больных, ставших в результате своего заболевания людьми *второго сорта*. Жизнь с психической болезнью — это еще и жизнь с сопровождающими эту болезнь серьезными социальными потерями и невосполнимым дефицитом социальных возможностей и перспектив.

С другой стороны, мы наблюдаем не только элиминирующее воздействие общества на психически больных и пассивно-оборонительный характер их интеракций, но вполне очевиден факт конструирования самими больными «печальных» биографических историй, в контексте которых социальные потери приобретают характер фатальности и неизбежности. Отсюда мы можем сделать вывод, что многие люди с психиатрическим диагнозом оценивают свою жизнь практически идентично общепринятым мнениям. Почему?

Видимо потому, что болезнь, затрагивая все основные сферы социальных контактов, сохраняет нетронутым знание того, что ты отличаешься от других людей, что это отличие в какие-то моменты невозможно скрыть, что это отличие ущемляет тебя в твоих правах и губительно для твоей репутации, что как бы ты не скрывал это перед другими, для себя самого ты уже сомнителен в своей непредсказуемости.

Итак, что представляет собой первичный автобиографический нарратив? Прежде всего, это рассказ с признаками, присущими нарративу. А именно: точка зрения, временная структура, сюжетная линия.

Наши информанты выступали в качестве рассказчиков своих автобиографических историй, используя стратегию диалогизированного монолога, что выражается в широком употреблении фраз-обращений к слушателю-интервьюеру: «понимаете», «представьте себе», «как Вы думаете»; использование вопросительных предложений в тексте и фраз-предположений («может быть», «наверное»), так же, на наш взгляд, указывают на диалогический характер нарративных монологов.

Художественность, свойственная нарративу присутствовали практически в каждом рассказе в форме создания определенной художественности истории (например, один рассказ начинался с интригующей фразы: «*Я родилась в лесу...*»). Если говорить о начале интервью, то начинались они либо с названия даты рождения, либо — места рождения, либо — звучала вводная часть, функция которой заключалась, на наш взгляд, в зазывании/приглашении в историю.

Сюжет автобиографического нарратива подчинялся точке зрения рассказчика. Именно в зависимости от точки зрения происходил отбор и

презентации отдельных событий жизни, а также осуществлялась их интерпретация. Как пишет В.Шмид: «Повествование – это отбор отдельных элементов (ситуаций, лиц, действий) и некоторых из их свойств. Таким отбором создается история. В отличие от безграничных событий, история, имея начало и конец и обладая определенным количеством событийных элементов и их характеристик, во всех отношениях ограничена» [12. С. 162]. Никто из нас не сможет рассказать историю своей жизни, не используя при этом некую призму, пропускающую сквозь себя изменяющиеся в соответствии с общим замыслом, жизненные события, факты и обстоятельства; никто не сможет, даже при искреннем желании, быть предельно объективным, как только он сойдет с узкой тропы перечисления документированных фактов. Но даже здесь индивидуальная система и стиль изложения этой задокументированной части нашей жизни подвергнется преломлению под влиянием позиции, которую мы занимаем по отношению к этим фактам.

Поэтому любая биографическая история обязательно будет включать в себя событийную неравномерность и выборочность изложения. Время, о котором повествуется в автобиографическом нарративе, так же подвергается процедуре нарративного выбора и предпочтений, что выражается в независимом манипулировании временными периодами, различного рода временными скачками, хронологической непоследовательностью, разрывами и даже игнорированием времени. Кроме того, осуществляется оценка прошлого с позиции настоящего и, следовательно, презентация своего опыта на основе сегодняшней идентичности.

Позиция рассказывания от первого лица, укорененная в настоящем, и обеспечивает темпоральные вольности или предпочтения. Поэтому автобиографический рассказ может оказаться фиксированным на определенном временном периоде. Но, в любом случае, автобиографический нарратив подчиняется правилам любых нарративных текстов – а именно, законам их темпорального конституирования. Время отражает изменения: каким я был, какой я есть, каким я хочу/надеюсь быть и т.д. Изменение биографической ситуации происходит во времени, но изображение времени в рассказе может принимать разные формы.

Следует подчеркнуть, что кроме собственно нарративных моментов, автобиографический рассказ содержит и ряд комментариев и оценок, которые относятся как к тому, о чем рассказывается, так и к самому событию рассказывания.

В контексте вышеперечисленных замечаний мы можем дать следующее обобщающее описание автобиографических нарративов людей с психическими заболеваниями. Можно говорить о двух доминирующих точках зрения:

- 1) экспертно-пациентская (основной смысловой стержень – болезнь)
- 2) условно стабильная (основной смысловой стержень – моя жизнь и мои предпочтения/принципы).

Исходя из этих точек зрения происходит и варьирование событий и фактов, и временные метаморфозы текста, и наличие в той или иной степени выраженных собственно повествовательных компонентов (суждение, оценка, ценностное высказывание).

Если в первом случае жизнь подвергается буквально экспертному анализу причин заболевания и врачебно-пациентской оценке всех жизненных событий; то во втором случае, отмечается нарочитое игнорирование болезни, скорее упоминание, а не рассказ о ней, а с другой стороны, подробное и обстоятельное изложение собственных мнений, воззрений, убеждений.

Истории, относящиеся к первому типу, в большинстве своем, были рассказами о болезни: начало и протекание болезни, характер и особенности болезненных переживаний, реакции и отношения близких и окружающих людей на проявления заболевания или знание о диагнозе, жизненные изменения и оцениваемые перспективы, в связи с болезнью. Идентичность в данном случае отличалась большей нестабильностью и отчетливо выраженной социальной тревогой, связанной с отличиями от других, обусловленных болезнью.

Другой тип историй можно назвать рассказом о жизни с болезнью: здесь внимание акцентируется на жизненных обстоятельствах, событиях, планах, особенностях отношения с другими людьми; причем, тема болезни звучит ограниченно в контексте рассказов об обострениях, которые насильственно изменяли на какой-то период привычную жизнь. Идентичность характеризуется большей стабильностью в принятии факта психиатрического диагноза, но при этом идентификация осуществляется не как я – больной, а как я – болеющий. Этим признается наличие таких моментов, которые требуют врачебного вмешательства и приема лекарственных препаратов, но эти периоды не оцениваются, как разрушительные для жизни.

#### Список используемой литературы

1. *Рустин М.* Размышления по поводу поворота к биографиям в социальных науках // ИНТЕР. 2002. № 1.
2. *Трубина Е.Г.* Нарратология: основы, проблемы, перспективы: Материалы к спец. курсу / Е.Г. Трубина; Урал. гос. ун-т им. А.М. Горького. Каф. соц. философии. – Екатеринбург: Издательство Уральского университета, 2002. [Электронный ресурс] URL: [http://www2.usu.ru/philosophy/soc\\_phil/rus/courses/narratology.html](http://www2.usu.ru/philosophy/soc_phil/rus/courses/narratology.html) (по состоянию на 21.01.2004).
3. *Журавлев В.Ф.* Нарративное интервью в биографических исследованиях // Социология: 4М. 1993-1994. № 3-4.
4. *Польская Н.А.* Психически больной в современном обществе: проблема стигмы // Социологический журнал. 2004. №1/2. С.145-158.
5. *Фридман Дж., Комбс Дж.* Конструирование иных реальностей: История и рассказы как терапия / Пер. с англ. В.В. Самойлова. М.: Независимая фирма «Класс», 2001.

6. Bruner J. Acts of meaning. Cambridge MA: Harvard University Press, 1990.
7. Лотман Ю. Биография – живое лицо. // Новый мир. 1985. №2.
8. Рикер П. Повествовательная идентичность. // Герменевтика Этика Политика М.: АО «КАМІ», 1995
9. Бахтин М.М. Вопросы литературы и эстетики. М.: Художественная литература, 1975.
10. Бахтин М.М. К методологии гуманитарных наук. // Бахтин М.М. Эстетика словесного творчества. М.: Искусство. 1979.
11. Sullivan H.S. Clinical studies in psychiatry/ Ed. By H.S.Perry, M.L. Gawel, M. Gibbon. N.Y.Norton, 1956.
12. Шмид В. Нарратология. М.: Языки славянской культуры, 2003.

## СОВРЕМЕННЫЕ ПРОБЛЕМЫ МАССОВОЙ ПСИХОЛОГИИ

***А.А. Понукалин,***

*доктор социологических наук,*

*профессор кафедры психологии*

*Саратовский государственный технический университет*

*имени Ю.А. Гагарина*

*ponukalin@sstu.ru*

Современное мировое сообщество достигло такого уровня своего развития, на котором главными становятся задачи его организации как системы, способной обеспечить жизнедеятельность людей в настоящем и в желаемом для большинства будущем. Возможности осуществления глобальной организации общечеловеческого уровня во многом зависят от состояния и динамики массового сознания, подверженного, как известно, многочисленным влияниям факторов общественного и искусственного происхождения. В аспекте перспектив общественного развития массовая психология представляется одним из важнейших объектов научного исследования, результаты которого имеют цивилизационное значение. Становление массовой психологии как отрасли психологии и общенаучного знания связывается с необходимостью построения соответствующей теории и формирование иерархии научно-практических задач, которые она должна решать.

Разработка теории основывается на аксиоме: «человеческая цивилизация творится природой» – и на ряде постулатов. В частности, природа творит цивилизацию через регуляцию и организацию биологических, психических и социальных явлений, определяющих направленность и динамику популяционных процессов. Следовательно, общественные процессы имеют некую природно данную цель, к которой стремится цивилизация, и эта цель, конечно, обусловлена эволюционным предназначением человека (что, впрочем, следует и из теории А. Маслоу).

В плане определения объекта исследований в массовой психологии существенно важным было введение Э. Дюркгеймом в социологическую терминологию понятия «коллективного общего сознания», которое изучалось как массовое, групповое, общественное. Сам Э. Дюркгейм исследовал, главным образом, роль коллективного сознания, его различные формы и социальную функцию сознания, что актуально и сегодня. Один из основателей социальной психологии и психологического направления в социологии Г. Тард полагал необходимым изучение взаимодействия индивидуальных сознаний, что не менее существенно в свете современного социально-психологического знания (несмотря на критику Э. Дюркгеймом позиции Г. Тарда).

Учитывая накопленные человечеством знания в самых их различных формах (научные, эзотерические, религиозные, сакральные, эмпирические) можно предположить, что природная регуляция осуществляется под воздействием двух фундаментальных («высших») сил природы – сил «созидания» и «разрушения», которые могут принимать различные формы своей материализации. Сами силы, если воспользоваться парадигмой тезауруса идей Э. Канта, производны от идей, в данном случае – идей «созидания» и «разрушения», борьба которых послужила причиной образования того мира, в котором мы живем. Более глубокий анализ «первопричин» предполагает изучение проблем так называемого «Большого Взрыва», случайного или закономерного происхождения человека, закона сохранения жизни в «Едином» и ряда других проблем, что выходит за рамки тематики данной публикации. Однако, некоторые из них рассмотрены, в той или иной мере, в наших публикациях последних лет.

Исходная диада сил в процессе исторического развития была концептуализирована и сохраняется в массовой психологии цивилизации в понятиях сил божественных или сатанинских. Поэтому Бог и Сатана – это имена двух объективных природных ипостасей, носителями идей которых служат люди, объединенные в социальные институты, культивирующие такие идеи, персонализируя источники действия соответствующих сил. В конечном счете, сами люди являются носителями таких сил, материализуя их в тех или иных формах. Представление о «высших силах» как диалектическом действии «первоначала» приводит к пониманию симметричного строения мироздания, представляемого в качестве некой субстанции, которая может находиться в состоянии симметрии или асимметрии, что проявляется особым образом: симметрия – полная обездвиженность в за-субстанциональных проявлениях, асимметрия порождает движущую силу, которая обуславливает динамику (условно регрессивную или прогрессивную) таких проявлений.

В качестве примера рассмотрим население достаточно большой территории (глобальная масса). Оно обычно состоит из психически здоровых людей, которые составляют базис популяции и воспроизводят образец нормы. Норма психических качеств (параметров) – это усреднение,

по отношению к которому встречаются отклонения как в большую, так и в меньшую сторону. В самом общем случае пси-параметрика популяции характеризуется законом нормального распределения. При этом отклонения могут иметь положительную или отрицательную социальную ценность. Например, целостную популяцию (генеральную выборку) можно представить на психогенетическом основании в типологии личности: «созидатель», «разрушитель».

Применяя закон нормального распределения, получим распределение на популяции степени этого признака, когда крайние значения будут соответствовать «чистому созидателю» и «чистому разрушителю». В идеальной популяции тех и других немного (0,3%), тогда как норма составляет 68%. Это картина сбалансированной популяции, когда она может оказаться нежизнеспособной в силу симметрии, а потому обречена на постепенную инволюцию в условиях изменяющейся среды обитания (ухудшающихся условий жизни). Симметрия движущих сил, компенсирующих друг друга, означает бездвиженность и только асимметрия служит источником движения, порождая движущую силу. Популяция (как локальная цивилизация или отдельная страна) динамична, если кривая нормального распределения асимметрична в сторону либо «созидателей», либо «разрушителей». В первом случае наблюдается развитие, когда созидание преобладает над разрушением. В реальной действительности реализуются циклы смены периодов преобладания прогресса или регресса на множествах цивилизационных параметров.

Механизмы действия «высших сил», скорее всего, психогенетические. Первичные идеи материализуются в психогенетических особенностях людей и людьми овеществляются посредством общественных процессов, направляемых «созидателями» или разрушителями». Однако общество (организованные и управляемые массы) способно влиять на такие процессы, усиливая или ослабляя проявления асимметрии. Поэтому современное международное сообщество может выбрать свое будущее, но такой выбор может оказаться не вполне осознанным, не адекватным стратегии и перспективам развития человека, заданным природой. Тем не менее в настоящее время действия внешних (природа) и внутренних (общество) регуляторов организационных процессов сопоставимы, и внутренние регуляторы приобретают все большее значение, растет их субъективная ценность. Появляется необходимость решения теоретических проблем динамики соотношения действий внешней и внутренней регуляции эволюционных процессов, источников и причин регуляции, обуславливающей социопсихологическую реальность.

Исходя из терминологии признаков психического здоровья нормальное распределение характеризует соотношение показателей нормы и патологии. Во всяком обществе наряду с «нормальными» людьми есть те, у кого обнаруживаются психические отклонения, и в том числе значительные. Если установившаяся норма (как преобладающая часть населения)



составляет не менее 68%, то общество здорово и жизнеспособно, а если же «нормой» становятся негативные аномалии, то общество перестает быть жизнеспособным и обречено на вырождение и гибель. Норма в психологии вычисляется на основе законов математической статистики и, поэтому создается впечатление, что нормой может быть что угодно, лишь бы это было большинство. Однако признаки нормы характеризуются некими константами, что вряд ли можно оспорить.

К примеру, нормальные люди имеют одинаковые психические показатели, позволяющие им быть адекватными объективной реальности. Следовательно, «объективные» способны адаптироваться к изменениям естественной и социальной среды обитания, удовлетворяя потребности основных классов: самосохранения, сохранения рода, развития. Благодаря этой константности нормы история человечества насчитывает несколько десятков тысячелетий. (Следует обратить внимание на теорию Л.Н. Собчик, в которой главным показателем психических аномалий является дезадаптивность, проявления которой обнаруживаются за пределами 25% показателей на шкале Айзенка). Человек нормы живет мыслями о том, как устроить свою жизнь сегодня, т.е. живет сиюминутными заботами. Однако же в рационально устроенном государстве стремятся сохранить эту часть популяции, так как она является базой его сохранения и развития, гарантией стабильности, обеспечивает жизнедеятельность всех остальных.

Основной (первичный) источник психических аномалий – это генетическая предрасположенность к тем или иным отклонениям, данная от природы, но претерпевающая существенные изменения в силу действия и внутренних (цивилизационных) регуляторов в современном обществе. Скорее всего, важнейшим психогенетическим признаком служит выраженность мужественности-женственности на многомерной шкале соответствующих показателей, что проявляется на всех уровнях строения организма человека. Крайние значения на этой шкале – «чистый мужчина» и «чистая женщина», а средние значения – «полноценный мужчина» и «полноценная женщина» – составляют базу нормы общества, обеспечивающей его жизнеспособность.

Психогенетические особенности человека, определяемые на такой шкале, передаются по наследству, имеют глубокое материальное биологическое основание, проявления которого в наше время достаточно легко обнаружить и даже измерить на шкалах соответствующих признаков, в первую очередь, соотношения мужских и женских половых гормонов в организме особи. Нарушение эталонного (для «чистых» мужчины и женщины) их соотношения проявляется во вторичных половых признаках, в особенностях психики и поведения. Поскольку гормоны половые, то и аномалии, обусловленные отклонениями от эталона, обнаруживают себя в сексуальной сфере личности – ценностях, представлениях, желаниях, направленности, ориентации, отношениях.

Особый интерес с точки зрения теории Массовой психологии представляют аномальные особи как источники общественных преобразований. Аномальные, как правило, отторгаются базисом общества. Отторгнутые переживают свою отчужденность, и такие переживания можно квалифицировать как состояния психотравмирования. Для них возникает проблема нормализации отношений, преодоления отчуждения каким-либо образом. Отторгаемые не всегда относятся к социально вредным особям. Как известно, отчужденно относятся и к идиотам, и к гениям. Отторгнутые стремятся объединиться, образуя общественные движения, в которые входят одинаковые по своим отклонениям лица. Подобные общества, надо полагать, выполняют психотерапевтическую функцию. Суть ее состоит в следующем.

Объединившись, найдя друг друга, отторгнутые обнаруживают не уникальность своей аномалии – оказывается есть и другие такие же и, возможно, что их не так мало. Возникает стремление к расширению своей общности и это стремление не ограничено – чем нас больше, тем меньше наша аномальность. Так образуются различные неформальные объединения, которых в наше время появилось огромное множество. В сообществе аномальных создается легенда, в которой утверждается, что аномалия есть уникальная способность наиболее одаренных личностей, которых немного, но они представляют абсолютную ценность для цивилизации, а потому должны обладать всеми возможными привилегиями.

Аномальность как способность возводится в культ, и вырабатываются традиции его отправления посредством специфических обрядов, ритуалов, обычаев, которые недоступны простым смертным. Поэтому все остальные (большинство «нормальных») представляются в сознании подобной общности как «стадо» примитивных особей, обязанных обеспечивать жизнедеятельность «избранных», не обязанных, в свою очередь, трудиться. Теперь аномальные начинают доказывать, что именно они и являются нормой, а не те, кто составляет большинство. Для этого в сообщества начинают привлекать любыми способами, вплоть до принуждения. Так образуются религиозные объединения, секты, политические партии, масонские ложи, ассоциации борцов за права человека (почему-то история не знает ни одного объединения борцов за обязанности человека).

В здоровом обществе (идеальный случай), где 68% психически здоровы (от 0 до  $1\sigma$  со знаками «+» и «-»), 27% (в соответствии с законом нормального распределения в диапазоне от  $-1\sigma$  до  $-2\sigma$  и от  $+1\sigma$  до  $+2\sigma$ , возможно, это значения от 25% до 50% показателей на шкале Айзенка) могут быть акцентуированными личностями; 4% – лицами с пограничными состояниями (в диапазоне от «плюс» и «минус»  $2\sigma$  до  $3\sigma$ , возможно, это значения от 50% до 75% показателей на шкале Айзенка) и лишь 0,25% (в диапазоне от «плюс» и «минус»  $3\sigma$ , возможно, это значения выше 75% показателей на шкале Айзенка) – психически больными. Возникает вопрос, как обстоят дела с таким распределением по этим группам

населения какой-либо территории или страны, вызывает ли тревогу за настоящее и будущее складывающаяся реальность? Сколько здесь проживает людей с различными отклонениями в психике, и как это влияет на процессы, происходящие в данном обществе?

Здесь мы имеем дело с вопросами, которые относятся к области научно-практических задач Массовой психологии. С точки зрения соотношения внешних и внутренних регуляторов состояния общества возникает вопрос о реальном распределении и его динамике психогенетического признака внешней регуляции социальной реальности. В отношении к отдельной стране это вопрос прогнозов будущего и самого будущего как желаемого или не желаемого для большинства или отдельных слоев общества. Такой подход определяет общественное значение Массовой психологии, способной решать задачи изучения социальных проявлений психогенетических особенностей современного общества, обнаружения закономерностей, оценки перспектив и выработки рекомендаций по проблемам управления состоянием общества на основе социального идеала, отражающего желания большинства и не противопоставляемого объективным законам эволюции человека и общества.

Одной из основных задач Массовой психологии является задача изучения массовой пси-характерологии с целью показать, существует ли психоэволюция как результат и факт исторического процесса, и каковы закономерности психодинамики цивилизации, какова естественная стратегия психодинамики и естественные перспективы психической эволюции человека. Необходимо решение задачи сравнительной психологии в отношении последовательных и параллельных локальных цивилизаций. Чтобы понять сущность сознания таких популяций, необходимо знать и динамику качеств психики (от прошлого к настоящему и к предполагаемому будущему). Тогда можно прогнозировать изменения общественного сознания в тех или иных условиях, планировать стратегию психодинамики и выработать перспективы развития общественного сознания. Важно знать, как изменяется и может измениться психика в зависимости от тех или иных условий социального бытия и проявлений природы.

Для теоретической психологии особое значение в плане построения модели психики имеет вопрос о том, какова психика всех людей, какими качествами психики обладают все люди или те, что живут в данном регионе? Какова психодиагностическая картина, характеризующая этих людей? Дело в том, что за пределами анализа в существующих работах по психологии масс остается в стороне категория «население» некоторой территории, на которой люди объединены по территориально-административному признаку. Все население обладает некими устойчивыми психическими качествами (т.е. такими, которые присущи каждому человеку на этой территории). Население характеризуется и своей психологической культурой, надстраиваемой над общей культурой популяции. На этом множестве, организуемом массовидными явлениями, когда об-

разуются толпы, разнообразные массовые общности, общественные объединения, строятся официальные структуры, действуют и некоторые законы консолидации всего населения (как территориальной общности). Образуется, в отличие от локальных, глобальная масса психологически объединенных людей.

В этом случае существует психологическая причина консолидации, которая становится предметом изучения Массовой психологии и социологии. При этом необходимо знать, каковы инвариантные особенности психики человека (как представителя данного населения), т.е. какими особенными качествами психики обладают эти люди, каков обобщенный психологический портрет населения, его диагностическая картина. На такой основе представляется возможным изучать социопсихологические причины образования и локальных масс (в самых различных их формах) на этом множестве. Решение задач Массовой психологии возможно на основе теоретической модели психики человека как представителя цивилизации, что предполагает определение некоей эталонной нормы качеств психики абстрактного человека и материализованных проявлений этих качеств. В данном случае мы уже имеем дело с главной научной задачей теоретической психологии – построением системной теории психического как специфической области природных явлений. Следовательно, Массовая психология и теоретическая психология оказываются тесно взаимосвязанными.

## **СОЦИАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ ОРГАНИЗАЦИОННОЙ КУЛЬТУРЫ В ИННОВАЦИОННОМ ОБЩЕСТВЕ**

***А.Ал. Понукалин,***

*кандидат социологических наук,*

*доцент кафедры общей и социальной психологии,*

*Саратовский государственный университет имени Н.Г. Чернышевского*

*[ponukalin@yandex.ru](mailto:ponukalin@yandex.ru)*

Культура – это результаты материализации интеллектуальной и духовной деятельности людей, это категория наиболее высокого уровня обобщения множества понятий, характеризующих как человеческую цивилизацию в целом, так и различные ее сообщества. Культура создается человечеством как система норм и приоритетов совместного бытия, определяя способы существования, образ жизни, стратегии и перспективы развития общностей. В культуре отражаются устойчивые традиции отправления обычаев, ритуалов, следования законам общежития, стремлений к достижению определенных целей, сочетающих лич-

ные и общественные интересы. Определенные культурные установления служат условием социальной стабильности, тогда как недовольство ими провоцирует состояние беспокойства в обществе, которое может вылиться в активные действия масс, имеющие разрушительный, как правило, характер.

Важнейшим аспектом культурных установлений являются общественные отношения, которые определяют либо социальную стабильность, либо неустойчивость. В этой связи культурным человеком можно считать того, кто поддерживает традиционно сложившиеся здоровые общественные отношения, которые служат важнейшим условием развития и общества, и самого человека. Если говорить об организационной культуре, то следует иметь в виду, что ее субъектами могут быть те, кого мы называем «человеком культурным» в рассматриваемом выше смысле. Это значит, что важнейшей характеристикой всякой организованной общности является ее культура в аспектах традиционных культурных установлений и здоровых общественных отношений. В этом плане необходимо говорить о социально-психологической культуре организованной общности, проявляемой в типичных реакциях ее представителей, типичных поступках и особенностях поведения, характере и направленности индивидуальных деятельностей, сущности совместной деятельности.

В современных условиях организации трудовых, например, общностей необходимо говорить о новой организационной культуре, особенностями которой диктуются разнообразными вызовами обществу, которому постоянно приходится рисковать в условиях усиливающихся природных и техногенных катастроф. Ответить на вызовы, надо полагать, может только культурная общность, поскольку она основана на социальной солидарности, социальной ответственности и обладает возможностями активной адаптации к изменениям разрушающего характера. Культура такого рода предполагает устойчивость принятой идеологии образа жизни людей, их мировоззрения, ценностей, намерений и устремлений, позволяющих успешно противостоять вызовам современному обществу. Такие обстоятельства диктуют необходимость разработки социально-психологической модели новой организационной культуры для общностей современного типа, представляющей необходимые культурные стандарты, нормы, ценности, овладение которыми позволяет достигать успехов в совместной деятельности.

Разработке модели следует предпослать анализ существующих теорий постиндустриального общества [1], в которых постулируется то обстоятельство, что университеты становятся главными институтами общества как центры производства и сосредоточения теоретического знания, определяющего политику в обществе. В противоположность классу олигархов формируется класс правящей элиты, обладающей высоким уровнем образования, знания и творческих способностей, создающей новые интеллектуальные технологии, планируя и контролируя технологические

изменения. Основной конфликт в обществе – борьба между знанием и некомпетентностью, порождающей условия техногенных катастроф. В России намечается тенденция перехода к постиндустриальному обществу и, если ее не усиливать, можно перейти к обществу всеобщего риска [2], когда в результате несистемного внедрения инноваций общество перейдет границу допустимого риска.

Важнейшей особенностью современного мирового сообщества является переход в фазу риска его существования. Это обстоятельство объясняет появление рискологии как новой науки, изучающей условия всеобщего риска, когда существенной становится рефлексия массового и профессионального сознания на текущие социальные изменения. Одна из важнейших характеристик общественного сознания – восприятие обществом жизненного пространства как непригодного для жизни. В этом плане в качестве выхода из хронической рискологической ситуации большинством промышленно развитых стран разрабатывается концепция устойчивого развития общества. В России принята «Концепция 2020» – построения инновационного общества посредством перехода на инновационный путь развития и создания Национальной инновационной системы [3]. Инновационное общество должно производить новые идеи, новые технологии и социальные инновации, в том числе, управленческие инновации, а также и инновации во всех сферах экономики и общественной жизни.

Надо полагать, что переход России на инновационный путь развития в контексте построения инновационного общества недопустим, если не будет достигнут уровень показателей, определяющих сформированность постиндустриального общества, способного решать научные проблемы обеспечения не только выживания, но и развития [4]. Построение инновационного общества должно быть основано на осознанной необходимости преобразований, нацеленных на перспективу. Процесс сознательного перехода на инновационный путь развития может быть успешным только тогда, когда он является системным. Организация же такого процесса является следствием управления, которое в складывающихся условиях должно приобрести определенные, характерные для настоящего времени, черты. Управление вообще служит необходимым условием устойчивого существования и непрерывного развития общества как системы.

С точки зрения социально-экономических и социально-психологических оснований общественного развития необходимость управления обусловлена, с одной стороны, разделением труда, а с другой – потребностью в его кооперации. Современная новая парадигма общественного управления строится, скорее, на идее все более полного включения *творческой личности* в структуру субъекта управления, связанную с коллективной силой интеллекта, преобразующего общество. Отсюда следует то, что в таком управлении формируется управленческая элита профессио-

налов, которая способна выполнить главную миссию общества – создать условия для его саморазвития и повышения качества жизни. Рассматриваемая парадигма управления процессом перехода страны на инновационный путь развития определяет место и роль акмеологии (как учения о высших достижениях) в научно-практической реализации этой парадигмы. На наш взгляд значение акмеологии в таком аспекте трудно переоценить. В ближайшее время следует ожидать пика развития акмеологии в отношении как теории акме-личности, так и социально-психологического акме, что следует из стратегии перехода страны на инновационный путь развития.

«Концепция 2020» определяет стратегические цели, предполагающие достижение лидерства России в определенных областях общественного развития. Стратегическая задача достижения лидирующих позиций в мире конкретизируется в тактических задачах формирования национального потенциала лидеров самых различных уровней и в разных сферах хозяйствования, способных вывести страну на заданные позиции. Решение стратегической задачи требует разработки, в первую очередь, теоретико– методологических проблем создания социально-психологической модели современного акме-лидера, применимой как для отбора будущих руководителей (неформальных лидеров), так и для подготовки их в качестве субъектов профессиональной управленческой деятельности.

Социально-психологическое обеспечение высокопрофессионально-производительного труда в современной социально-экономической ситуации, когда последствия мирового кризиса продолжают оказывать свое деструктивное влияние, предполагает решение научно-практических проблем активизации человеческого потенциала на качественно новом уровне проявлений творческой инициативы работников. Это уже требования инновационного общества, в котором становится крайне необходимым создание условий для интенсификации инновационной деятельности. Проблема социально-психологического обеспечения инновационной деятельности на сегодня является одной из самых актуальных в соответствии со стратегией развития страны, представленной в «Концепции 2020», а также и в Стратегии 2020 – «Инновационная Россия» [5].

Основу инновационного общества составляет Национальная инновационная система. Слово «национальная» означает, что создание такой системы предполагает достижение некоторого единства всего населения страны до того уровня, на котором население становится народом и осознает себя нацией. В таком случае народ представляет собой в контексте социальной психологии большую группу и тогда управление большой группой должно основываться на законах социальной психологии. Жизнь в группах характеризуется внутригрупповыми связями, отношениями, иерархией субординаций, социальной ролью каждого члена группы, его ожиданиями, надеждами и социальными замыслами.



В процессе построения Национальной инновационной системы необходимо формировать одну большую группу – «российскую нацию», а в ее структуре – многочисленные группы, которые могут быть также большими, в строении которых должны формироваться и малые группы, в основном формальные, тогда как в гражданском обществе образуются и неформальные группы. В создании групповой структуры Национальной инновационной системы следует учитывать закономерности группового генезиса и онтологии, известные, по крайней мере, на сегодня. Особое значение имеет социально-психологический статус таких групп, который в их развитии должен достигать уровня акме, что следует из особенностей осуществляемой ими инновационной деятельности (ИД). Дело в том, что ИД является сложной и профессионально разнообразной, требующей усилий многих специалистов. Она имеет системное строение, в ней распределены функции между исполнителями, которые связаны друг с другом определенным образом. Системное строение предполагает наличие структурных составляющих ИД, которые необходимо организовать, чтобы поддерживать ход ИД посредством управления, сохраняя организацию таких составляющих. Создание системы начинается с действия системообразующего фактора, который задает цель и связывает в одно целое необходимые для ее достижения элементы образуемой системы.

Организирующим основанием системы ИД является единичный инновационный цикл с его результатами: экономическими, социальными, политическими, психологическими, идеологическими, технологическими, производственными, которые должны быть содержанием различных аспектов общей цели для всех субъектов ИД, принятой ими сознательно как своей собственной. В этом случае можно говорить о том, что они составляют группу как социально-психологическую общность и тогда управление ИД есть управление такой группой. Одна из сложных социально-психологических задач при этом – задача согласования интересов подгрупп, организация межгруппового взаимодействия на основе положительных отношений и социально-психологической атмосферы «общего дела», наличие которого означает, что все субъекты ИД в системе осуществляют совместную деятельность.

Система ИД как группа, объединяющая подгруппы самых разных специалистов, должна быть высокоэффективной в отношении результата «общего дела». Этому условию (социально-психологического акме) соответствует коллектив команды, ориентированной на достижение конечного результата, одинаково ценного для всех. В разработке социально-психологических механизмов управления в системе ИД необходимо учитывать наиболее общие законы общественного бытия, в том числе социально-психологические и социально-экономические. Управление инновационной деятельностью должно строиться на основе решения, в первую очередь, социально-психологических задач и главной из них – формирования коллектива как команды (системы ИД), интегрирующей

не только высококлассных специалистов разных профилей, но и те или иные слои населения, составляющие неотъемлемую часть создаваемой системы.

Особое место в деятельности руководителя занимает процесс формирования команды. Коллектив, который достигает успеха, аналогичен хорошо сыгранной команде. Группа, которая создана как команда, характеризуется важнейшим командным качеством – сыгранностью. Сыгранная команда приобретает системные качества, в своей совокупности они представляют сверхкачество, не равное сумме качеств членов команды (способности не складываются, но умножаются). Сыгранность формируется в развитии коллектива. Развитие коллектива становится процессом формирования общности интересов. Высший уровень сыгранности – интеллектуальный. Она строится на профессиональных знаниях и умениях и реализуется посредством коллективного управления. Интеллектуальная сыгранность эффективна в проблемных ситуациях. Для субъектов ИД важна именно такая сыгранность.

Объекты управления процессом формирования коллектива выбираются, исходя из его характеристик. Коллективные нормы определяют поведение человека в проблемных ситуациях, когда проявляется истинная суть данной личности. При этом в поведении отражаются коллективно-нормализованные представления о целях и средствах, приемлемых для человека, в поведении обнаруживается направленность коллектива, обозначающая осознаваемые и вводимые по «умолчанию», подразумеваемые критерии поведения, основанные на установившихся и принятых ценностях. Коллектив как социальная система является основной средой и сферой самоактуализации, приложения сил и способностей, реализации интересов и удовлетворения идеальных потребностей социализованной личности. Через коллектив общество как бы предлагает человеку добиваться определенных целей соответствующими средствами, вознаграждая за это общественным признанием, которое служит условием удовлетворения собой в самореализации и социальном взаимодействии.

В коллективе проявляются идеологические основания нравственности данной общности людей, ее конкретно-исторической сущности. Коллектив объединяет общая, социально-значимая цель, сопряженная не только с идеологическими основаниями бытия, но и нравственными установками. В процессе совместной деятельности члены коллектива постоянно оказывают друг на друга благотворное воздействие, в результате чего и устанавливаются отношения товарищества, сотрудничества и взаимопомощи. Основу психологической регуляции индивидуальной деятельности в коллективе образует энтузиазм, поэтому результаты коллективной деятельности и выше суммы результатов отдельных изолированных индивидуальных деятельностей. Взаимодействие и сфера общения в коллективе охватывают области: производственную, социально-экономическую, общественно-политическую, культурную, социально-личностную.

В здоровом обществе коллектив – необходимое условие и социально-психологический способ существования человека. Основанием коллектива служит «общее дело», при наличии которого коллектив способен посредством совместной деятельности решать свои производственные задачи на высоком уровне исполнения, достигая акме. С уровнем исполнения (реализации) жестко связан показатель нравственной зрелости коллектива. Уровень реализации как производственных, так и воспитательных функций коллективом является обобщающим показателем его нравственной зрелости, которая выступает в качестве основы интегральных характеристик. Таковы объекты воздействия и показатели его результативности для руководителя.

Первая задача руководителя: создать коллектив и сделать его управляемым. Ему необходимо ставить цели, адекватные ситуации, добиваясь их понимания работниками. Он должен построить концептуальную модель руководимой им организационной структуры, определяющую перспективы всему коллективу и каждому его члену. Модель включает ближайшую и отдаленную перспективы, допускает последовательную реализацию соответствующих задач. Для человека важна, в первую очередь, положительная динамика в их реализации, но не абсолютные результаты. Такую динамику и необходимо создавать. Когда работники поймут и оценят эту модель, они начнут трудиться с большой отдачей, управление станет эффективным, повысится КПД труда, результаты больше, а затраты – меньше.

Группа становится самоуправляемой в рамках заданной руководителем модели, проявляя качества синергичности, что необходимо для достижения акме совместной деятельности. Способность самоорганизации коллектива служит значимым фактором повышения эффективности совместной деятельности. Руководитель должен уделять внимание воспитанию коллективистских качеств личности работника. Возможно возникновение и состояния трудового вдохновения. Основная психологическая задача руководителя: обеспечение условий возникновения и поддержания такого состояния психики как естественного. Таким образом – инновационный путь развития предполагает необходимость формирования коллективистской командной психологии субъектов ИД. В инновационном обществе организационная культура должна отвечать требованиям, которые выводятся из рассмотренных выше социально-психологических особенностей акме-общностей. Их нужно учитывать в решении практических задач создания инновационных групп как творческих коллективов, представляющих собой команды профессионалов во всех звеньях цепи инновационного процесса.

#### Список используемой литературы

1. *Философская энциклопедия*. Теории постиндустриального общества. [Электронный ресурс] URL: [http://dic.academic.ru/dic.nsf/enc\\_philosophy/8895](http://dic.academic.ru/dic.nsf/enc_philosophy/8895) (дата обращения 07.11.11)

2. Бек У. Общество риска. На пути к другому модерну. – М., 2000
3. Концепция долгосрочного социально-экономического развития Российской Федерации на период до 2020 года. Утверждена распоряжением Правительства Российской Федерации от 17 ноября 2008 г. [Электронный ресурс] URL:[http://www.economy.gov.ru/minrec/activity/sections/fcp/rasp\\_2008\\_n1662\\_red\\_08.08.2009](http://www.economy.gov.ru/minrec/activity/sections/fcp/rasp_2008_n1662_red_08.08.2009) (дата обращения 07.04.11)
4. Мазур З.Ф. Инновационный менеджмент: Интеллектуальная собственность в образовании / Мазур З.Ф., Мазур Н.З., Цапенко А.М. – М.: Роспатент, 2005. – 91с.
5. Стратегия социально-экономического развития страны до 2020 года. [Электронный ресурс] URL: <http://strategy2020.rjan.ru/> (дата обращения 07.11.11)

## МОДЕЛЬ ЛИЧНОСТИ ПРЕСТУПНИКА

***Н.М. Романова,***

*кандидат социологических наук,*

*доцент кафедры общей и социальной психологии,*

*Саратовский государственный университет, факультет психологии*

*romanovanm@info.sgu.ru*

Среди условий преступности обычно выделяют объективные и субъективные, или внешние и внутренние. Такое деление дает возможность в каждом конкретном случае установить условия воздействия на человеческое поведение извне и влияние внутренних, личностных особенностей индивида на его поступки. К числу наиболее важных и сложных методологических положений следует отнести объяснение преступности как продукта сложного взаимодействия личности и среды при решающем влиянии последней; выделение среди множества факторов, воздействующих на преступность, явлений и процессов, относящихся к разным уровням общественной жизни, необходимость учета взаимодействия объективных и субъективных факторов.

По мнению Ю.Л. Кузьменко, на росте преступности, возникшем в последние годы, отразились такие факторы, как коренная переоценка прежних ценностей и моральных принципов, признание массовым сознанием власти материального фактора, обесценивание человеческой жизни, если она не подкреплена ее высокими материальными показателями. На формирование такого отношения к главной ценности общества повлияло много факторов, начиная от разрушения прежних идеологических основ советского общества, пропагандировавших коллективистские начала общежития, пришедших на смену религиозной морали, заканчивая непрекращающимися вооруженными конфликтами, международными войнами, на которых убийство людей стало обыденностью жизни. Помимо этого, лица, прошедшие «горячие точки», научившиеся профессионально убивать и вернувшиеся в мирную жизнь, привнесли свой военный опыт

в сферу гражданских отношений. Многие молодые люди, не нашедшие своего места в радикально изменившейся жизни, пошли на службу криминальных структур, организованных преступных формирований

Ряд авторов, оценивая современную ситуацию в российском обществе, рассматривают ее как аномичную (Т.Н. Заславская, Н.А. Рывкина и др.). Специфика состояния аномии российского общества состоит в его небывалой криминальной насыщенности. В современной ситуации аномия выступает в российских условиях фактически в форме криминализации всего социума, поскольку любое нарушение моральной и правовой регуляции вызывает нарастание числа преступных поведенческих актов индивидов. Еще Э. Дюркгейм тесно увязывал аномичное состояние общества с ростом в нем преступности [1]. По мнению Н.Н. Кривошеева, криминализация общества – это такая форма аномии, когда стирается сама возможность различения социально позитивного и негативного поведения. Поскольку ситуация в социуме оказывает непосредственное влияние на каждого его члена, мы можем говорить о ее криминальном влиянии на личность. Данный процесс, по данным Н.Н. Кривошеева, протекает на двух уровнях: поведенческом и духовном. На поведенческом уровне это выражается и в ускоренной подготовке резерва преступного мира, что связано со все большим вовлечением в антисоциальные действия молодежи, подростков, разрушением позитивных социализирующих возможностей общества. В духовной сфере это выражается в принятии криминальных ценностей, криминализации большинства сфер человеческого общения, возрастания уровня правового нигилизма [2]. Следствием данных процессов выступает не только увеличение числа преступников, но также возрастание степени их общественной опасности и уменьшение вероятности их дальнейшего исправления.

В рамках создания современной модели личности преступника и преступности в целом, необходимо учитывать сложные социально-психологические механизмы формирования преступного поведения. Данные механизмы являются результатом взаимной детерминации внешних (объективных) и внутренних (психологических) условий.

К числу внешних условий относятся уровень безработицы, уровень социального положения, достатка и т.д. К числу внутренних – уровень субъективного благополучия личности, негативное эмоциональное состояние, наличие психических травм и др.

В настоящий момент ощущается серьезный дефицит эмпирических моделей личностей преступников, учитывающих максимальное число факторов, обуславливающих преступное поведение.

Как указывает Д. Кэмбелл, располагая единичным наблюдением, невозможно отделить субъективный компонент от объективного. Когда же наблюдения, полученные с помощью различных инструментов и с разных наблюдательных пунктов, могут быть сопоставлены как отражающие «одни и те же» объекты, появляется возможность выделить в данных

компоненты, обязанные своим происхождением наблюдателю (инструменту) и наблюдаемому. Процесс такого «разведения» требует как множества наблюдателей (методов), так и множества различных объектов исследования [3].

Преступность представляет собой сложную и наиболее опасную форму отклоняющегося поведения, борьба с которой невозможна без учета всех особенностей данного феномена. Изучение преступности как социального явления и личности преступника как субъекта преступного поведения представляет собой одну из приоритетных задач современной науки. Одним из наиболее перспективных, но в то же время наименее разработанных методов изучения личности преступника и феномена преступности в целом выступает метод моделирования.

Целью моделирования является получение новых знаний о каком-либо объекте, процессе или явлении путем вывода по аналогии.

Слово «модель» происходит от латинского «modulus», что в переводе означает «мера, образец». В.А. Штофф определил модель как мысленно представляемая или материально реализованная система, которая, отображая или воспроизводя объект исследования, способна заменить его так, что ее изучение дает нам новую информацию об этом объекте [4].

При всем многообразии определений личности преступника самым общим, хотя и наименее содержательным является указание на факт нарушения субъектом норм уголовного закона. В свою очередь, при всем многообразии уголовно-правовых запретов преступление есть всегда нарушение того, что определено как должное, как соответствующее норме. Существенным элементом построения любого варианта модели личности преступника является, следовательно, определение той нормы, нарушение которой составляет основу понятия преступления (здесь под «нормой» понимается не конкретная уголовно-правовая норма, а те требования, нарушение которых объявляется в законе преступлением).

Это существенный элемент модели личности преступника. Если определена норма, то есть то, что правильно, то может быть сформулирована и суть отклонения от нормы, дана его характеристика. Норма, однако, тесно связана с тем или иным конкретным вариантом представления о сути человека. Норма в указанном смысле представляет собой то, что представляется правильным, естественным, нормальным в человеке [5].

Модель личности преступника как правило представляет собой теоретическое описание его социально-психологических характеристик, рассматриваемых с точки зрения их значимости в определении причин преступного поведения. Исследователи преступности по разному трактуют понятие модели. Так, Ю.М. Антонян отождествил понятие модели с понятием тип личности преступника [6].

Таким образом, создание моделей личности преступника и преступности в целом является одним из самых перспективных методов изучения данных феноменов. На настоящий момент большинство созданных

моделей личности преступника имеют исключительно теоретический характер, что затрудняет их практическое применение. Отсюда возникает необходимость разработки и создания моделей личности преступника и самого феномена преступности с опорой на эмпирический материал, что позволит существенно расширить возможности данных моделей в сферах изучения феномена преступности и их практического применения.

Построение модели личности современного преступника осуществлялась на популяции мужчин. Из данных статистики известно, что мужчины составляют более 90% от всего количества преступников в нашей стране.

С целью построения модели личности современного преступника в рамках проведенного нами исследования была изучена популяция преступников, которую составили осужденные 1. отбывающие наказание в учреждениях УИС по Саратовской области: в колонии строгого режима (ИК 4); 2. отбывающие наказание в колонии поселения и преступники, находящиеся в следственном изоляторе.

Методы исследования: тестирование, регрессионный и дисперсионный анализ.

Подгруппа преступников в количестве 878 человек, отбывающих наказание в колонии строгого режима, представляет собой популяцию рецидивистов и лиц, совершивших тяжкие и особо тяжкие преступления. Эта группа условно была названа нами «рецидивисты». Подгруппа преступников в количестве 614 человек, отбывающих наказание в колонии поселения и заключенные в следственный изолятор, представляет собой популяцию преступников, совершивших нетяжкие преступления, впервые, не представляющие большой общественной опасности (дорожно-транспортные преступления, хулиганства, кражи). Эта группа условно была названа нами «нерецидивисты». С целью изучения личностных особенностей преступников была использована методика ММПІ (вариант СМІЛ). Выбор данной методики определялся ее высокими диагностическими возможностями, широким спектром охвата параметров личности (13 базовых шкал, позволяющих производить типологическую классификацию личности). Преступники, относящиеся к первой подгруппе, отличаются высоким уровнем криминализации личности, выраженными а- и антисоциальными тенденциями. Преступники, относящиеся ко второй подгруппе имеют низкий уровень криминальной зараженности, невысокий уровень асоциальности. Таких преступников, как правило, определяют как «случайных». Цель исследования – с помощью методов статистического анализа (регрессионный, дисперсионный, дерево классификаций) сконструировать правило, позволяющее классифицировать «случайного» (асоциального) преступника («нерецидивиста») от преступника, совершившего тяжкое преступление («рецидивиста»). Указанный подход позволит, на наш взгляд, приблизиться к построению модели личности современного преступника.



Была построена линейная регрессионная модель, объясняющая уровень стресса (шкала SF) некоторыми показателями шкал методики ММПИ от SL до S10, общая для двух групп (совокупная).

В качестве объясняющих переменных, выявленных с помощью корреляционного анализа и обобщения данных эмпирического исследования, были выбраны переменные S4 и S8. Итоговая модель (уравнение регрессии) имеет вид:

$$SF = 34,23 - 0,28 S4 + 0,034 S8, \text{ (все корреляции значимы)}$$

Шкала SF, согласно руководству методики ММПИ, интерпретируется как эмоциональная напряженность, стресс. Уровень этой шкалы тем выше, чем ниже показатели импульсивности, потребности действовать по первому побуждению, возбудимости (шкала S4) и чем выше показатели индивидуалистичности – своеобразия, некомформности, отчужденности (шкала S8).

Итоговая модель (уравнение регрессии) для подгруппы «рецидивистов» имеет вид:

$$SF = 8,86 + 0,54S8$$

Уровень переживаемого стресса (шкала SF) у представителей этой подгруппы зависит от интенсивности выраженности показателя индивидуалистичности (шкала S8).

Итоговая модель (уравнение регрессии) для подгруппы «нерецидивистов» имеет вид:

$$SF = 22,31 - 0,55 S7 + 1,31 S8$$

Уровень переживаемого стресса (шкала SF) у представителей этой подгруппы напрямую связан с интенсивностью выраженности показателя индивидуалистичности (шкала S8) и имеет отрицательную связь со шкалой тревожности (шкала S7). Другими словами уровень переживаемого стресса у представителей этой подгруппы тем выше, чем ниже показатель шкалы тревожности и чем выше показатель шкалы индивидуалистичности.

С помощью дисперсионного анализа изучались параметры распределения признаков

Методами дисперсионного анализа проверялась гипотеза о совпадении средней в двух выборках (подгруппах) – «рецидивистов» и «нерецидивистов». В качестве показателя использовался  $S^2_1/S^2_2$  – дисперсия, поясняющая внутреннюю разнородность групп. Получено – разброс в обеих группах по третьей шкале одинаков. Другими словами, можно сказать, что по третьей шкале первая и вторая группа не отличаются друг от друга. По остальным шкалам существуют значимые различия. Из общей картины выпадает лишь шкала S3 (демонстративность, тенденция привлекать к себе внимание, эгоцентризм).

Таким образом, значимыми для построения модели личности преступника являются определенные характеристики личности, выявленные с помощью методики ММПИ. Это шкалы отражающие уровень переживаемого личностью стресса (F), импульсивности(4), индивидуальности (8), тревожности (7), демонстративности (3).

## Список используемой литературы

1. *Дюркгейм Э.* Самоубийство. СПб., 1912. 214с.
2. *Кривошеев В.В.* особенности анатомии в современном российском обществе // Социологические исследования. 2004. №3. С. 93-97.
3. *Кембелл Д.* Модели экспериментов в социальной психологии и прикладных исследованиях. М.: Эксмо, 2006. 544 с.
4. *Штофф В.А.* Моделирование и философия. М. 1966. 238 с.
5. *Яковлев А.М.* Теория криминологии и социальная практика. М.: Изд-во «Наука», 1985. 247 с.
6. *Антонян Ю.М.* Насильственная преступность в России / РАН.ИНИОН и др. М., 2001. 104 с.

## **ИНТЕРСУБЪЕКТНЫЙ ЧЕЛОВЕК: МЕТАФОРА ИЛИ РЕАЛЬНОСТЬ?**

***Е.В. Рягузова,***

*кандидат психологических наук,*

*доцент кафедры общей и социальной психологии,*

*Саратовский государственный университет имени Н.Г. Чернышевского*  
*[rjaguzova@yandex.ru](mailto:rjaguzova@yandex.ru)*

На современном этапе развития общества взаимопонимание между людьми, реализуемое в различных сферах их жизнедеятельности и на разных уровнях взаимодействия, выступает как необходимое условие полноценного и эффективного существования отдельной личности или группы в глобальном мире, а также социума в целом. Соответственно, актуальной становится проблема развития у современного человека антропоцентрированной жизненной позиции, основанной на признании масштабности и многообразия мира, многоликости и разнородности людей, опирающейся как на собственное мнение, так и учитывающей взгляд Другого и точки зрения Других. Формирование социальных умений и навыков личностно-ориентированного полисубъектного взаимодействия с Другими акцентирует внимание не только на эффективной коммуникации субъекта с окружающими людьми, но и на субъективном благополучии каждой личности; задает не только контекст открытости и сопереживания Другому, но и более глубокого самопознания и самопринятия; направлено не только на уважение к Другому как личности и признание в каждом Другом неповторимой и самобытной индивидуальности, но и на амплификацию собственного психического развития.

Становление открытого, цивилизованного общества, атрибутами которого являются принципиально новые формы общения, основанные на социальном и личностном сотрудничестве, постоянном умножении,

ускорении и глобализации коммуникативных контактов, рост которых открывает иные перспективы и возможности, снимает прежние ограничения, излишний контроль и социальное принуждение, обеспечивает новые возможности для личного роста и самоактуализации. В связи с этим возникает необходимость построения социально-психологической теории, объясняющей как конструируется или реконструируется собственный образ и образ Другого через согласованный интерперсональный опыт, как строятся границы между Я, не Я и Другим, какие психологические механизмы обеспечивают гибкость и подвижность этих границ, как создаются контекстуально специфические смысловые пространства «между», учитывающие интересы участников коммуникации и интеракции, под влиянием каких условий происходят процессы самопознания и самопонимания при встрече с Другим в повседневной и художественной реальностях.

Идея рефлексии субъекта через его отношения с другими людьми, которые актуализируются в форме диалога/полилога с Другими и основываются на способности индивидов выйти за пределы собственного Я, понять и принять Другого как активного и целостного субъекта, интеракция с которым выступает в виде условия и фактора собственного развития, самосовершенствования, самодетерминации и самодетельности, является не новой для психологии, вместе с тем, она требует более четкой проблематизации, концептуализации и операционализации в новых условиях с учетом вызовов и рисков современного мира.

В отечественной психологии основателем интерсубъектного подхода по праву считается А.У. Хараш, именно ему принадлежит идея о внутренне-смысловом обращении человека с человеком. Он справедливо полагает, что сознаваемое субъектом отношение к другому человеку, доступное как для открытого выражения, так и для сокрытия, представляет собой латентное обращение с этим другим человеком, воображаемое монологичное обращение с ним. Как пишет А.У. Хараш, отношение к человеку – это интерсубъектное условие диалога и его твердый продукт, в то время как обращение к человеку – сам интерсубъектный процесс диалога [1].

Интерсубъектный подход представлен в интерперсональной теории Г.С. Салливана, который утверждает, что жизнь человека можно рассматривать как систему межличностных отношений, при этом личность позиционируется не только как продукт действия внутренних детерминант, но и как отражение социокультурных факторов и интерперсональных репрезентаций. Личность понимается как относительно постоянная конфигурация межличностных отношений, гипотетический конструкт, предназначенный для объяснения взаимоотношений и взаимовлияний людей друг на друга, она представляет собой продукт социокультурной адаптации и состоит из черт и потенциальных возможностей индивида, которые были поддержаны социальным окружением в детстве [2].

Н. Пезешкиан в своих исследованиях показывает, каким образом формируется основа не только и не столько представлений и отношений личности *о* и *к* себе, сколько фундамент ее партнерских отношений с Другими и Другими. Мы полностью согласны с тем, что важными являются взаимодействия и взаимоотношения с референтным окружением, симблингвая позиция, структурирующая опыт субъекта, взаимоотношения внутри референтного окружения, а также отношение значимых Других к различным группам, обществу, будущему, религии и морали [3].

Нам импонирует точка зрения В.В. Козлова на роль и значение Другого в формировании образа Я и не-Я, согласно которой стержень устойчивости личности погружен в социум, и во многом социальная среда является той силой, которая поддерживает стабильность личности через механизмы обусловленности ролями, статусами, диспозициями и установками. При этом сознание человека бинарно, и в силу этой особенности в психике, помимо структуры Я, формируется противоположная структура, которая обозначается как «не Я», как глобальная система «Анти-Я-концепция». Значит, любой подсистеме «Я» соответствует подсистема «Не-Я», как некое зеркальное отражение «Я» с отрицательной валентностью и с соответствующей мозаикой идентификаций или дуальностей [4].

Социально-конструкционистская точка зрения предлагает новый способ понимания отношений к себе, миру и Другому в этом мире. К. Герген считает, что отношения предшествуют индивиду, и делает акцент на области социального, фокусируясь на дискурсе, диалоге, координации, совместной выработке значений, дискурсивном позиционировании. Субъект приходит к пониманию того или иного значения через ответные действия Другого: ничто из того, что сказано или написано, не обладает врожденным значением, не несет само по себе однозначного сообщения. При этом значение высказываний или действий не определяется исключительно самим реципиентом. К. Герген полагает, что индивидуальные действия функционируют как индикаторы возможных последовательностей отношений; они побуждают к выбору определенных линий деятельности и отказу от других. Реагируя тем или иным образом, личность использует в первоначальном действии одну потенциальную форму значения, отвергая многие другие возможности. Обратная связь подвержена множественности интерпретаций и открыта для различного рода переозначивания. Когда собеседники вступают в новые отношения и пытаются вместе сконструировать смысловое пространство, то они полагаются на предыдущие практики производства смысла. Будучи участником множественных отношений, распределенных во времени и обстоятельствах, человек будет использовать уже опробованный словарь речевых и поведенческих паттернов. В итоге, люди вступают в каждое отношение как многоголосые, неся с собой бесчисленные голоса, присвоенные в прошлом. Любая конкретная фраза может представлять собой синтез прошлых высказываний, связанных между собой, и, в то же время,

конструирование смысла коммуникации опирается на нормы, правила и культурные традиции общества, в котором человек социализируется. Индивид оказывается не просто многоголосым, но и имеющим множество возможностей в привлечении дальнейших контекстов для конструирования значения в данном отношении. Чем богаче диапазон таких способностей координации, тем более гибкими и эффективными могут быть люди перед лицом непрерывного вызова нового и неожиданного [5].

Следовательно, значимость межличностных отношений для формирования образа Я, не-Я и образа Другого признается всеми исследователями независимо от их позиции. Основную сторону отношений человека составляют его взаимоотношения с другими людьми, которые репрезентируют психологическую связь, основанную на опыте реальных или виртуальных интеракций с Другими и с интернализированными культурными образцами, выражающуюся в действиях, реакциях и переживаниях. Человек не может существовать и не существует вне взаимоотношений с другими людьми, от разнообразия и широты систем взаимодействия, в которых участвует Я и Другой, зависят межличностные репрезентации. Понять себя и Другого можно только в контексте интерперсональных связей, поскольку личность обнаруживается лишь тогда, когда человек так или иначе ведет себя по отношению к одному или нескольким Другим. Благодаря отношениям с другими людьми, их реальными или потенциальными оценками на основании субъективно интерпретируемой обратной связи формируются представления о собственном Я и не-Я, об образе Другого. Для осознания и понимания себя и Другого, эффективного вхождения в социокультурный мир и овладения его ресурсами человеку необходимо не только присутствие Других, но и рефлексия собственного присутствия в качестве Другого в их жизненном пространстве.

Теоретический анализ взаимодействия Я и Другого предполагает аналитику на различных уровнях: на уровне социума (согласованность существования, социальный порядок, социализированность); на уровне межличностных отношений и интеракций (диалог Я – Ты, место и позиция Я, интроспективная и проективная идентификация, формирование образа Другого, обмен ролями, персонификации, не-Я); на уровне личности и индивидуальности (роль Другого в развитии и дифференциации личности, эффективности ее социализации, конструировании субъективности и идентичности личности); на уровне субъекта (генезис субъекта и субъектности, формирование смысловой и ценностной регуляции деятельности и поведения субъекта). Проведенная нами теоретическая рефлексия показывает, что в контексте психологического дискурса пространство взаимодействия Я и Другого репрезентируется тремя основными векторами: «Я – Другой в социуме», «Я – Другой в культуре» и «Я – самость (Я как Другой)», образующими специфические плоскости.

Векторы «Я – Другой как часть Я» и «Я – Другой в социуме» ограничивают социально-психологическую плоскость, в которой Другой/Дру-

гие выступают как внешние по отношению к Я, физически отделенные другие люди, локализованные в пространстве и во времени, занимающие определенную социальную позицию, имеющие тот или иной статус, представляющие собой социальную среду в отношении Я, включенные в со-бытие, в построение целостного, но потенциально не завершенного, ценностно значимого образа мира.

Векторы «Я – Другой в социуме» и «Я – Другой в культуре» конструируют социокультурную плоскость взаимодействия, онтологическими посредниками смыслообразующих интеракций в которой выступают язык, традиции и текст. Отношения к себе и Другому формируются на основе текстов в пространстве культуры и человеческого опыта, в интерпретации которых субъект нуждается, чтобы понять себя, осознать поставленные цели, отрефлексировать смысл собственного поведение и поведения Других. Другим выступает все то, что не было проинтерпретировано и наделено смыслом, что осталось непонятым и необъяснимым. В рамках этой плоскости Другой позиционируется как культурный механизм, инстанция, контролирующая способы вхождения человека в мир символических ценностей, он деперсонифицируется, становится носителем символического, задающим определенную модель бытия.

Экзистенциально-культурная плоскость образована векторами «Я – Другой как часть Я» и «Я – Другой в культуре». Развитие человека в онтогенезе и его вхождение в культурное пространство осуществляется под влиянием Другого, своеобразного «инобытия» Я, на границах с которым рефлексировается собственная самость. Индивидуальное сознание характеризуется диалогичностью и зависит от культуры, в которой происходит формирование и становление человека, сознание которого детерминировано языком и смысловым контекстом. Другой в этом случае выступает в виде обобщенного Другого, позволяющего понять как окружающий мир конструируется в сознании человека, т.е. субъективный образ Другого манифестируется как «Другой-внутри-меня». В этой плоскости конструкт «Другой» представляет собой составную часть Я-концепции, поскольку представления о себе могут сформироваться только при осознании различий и рефлексии другосты: Я нуждается в Другом для собственной идентификации и расширения горизонтов самопознания и самопонимания. Субъективный образ Другого является образом себя через Другого в перспективе своих возможностей и соотносится с самостью, составляя с ней единый гештальт.

Поскольку человек существует в мире наряду с другими субъектами и объектами, со-бытийствует с ними, человеческое бытие не может быть понято как автономное существование, нельзя абстрагироваться от того факта, что субъект разделяет бытие с другими людьми, вступая с ними в те или иные социальные отношения. Другой всегда рядом, при этом со-бытийствование не обязательно предполагает совместное присутствие

в режиме «здесь—и—теперь», более того, присутствие экзистенциально определено со-бытием и тогда, когда другой человек фактически отсутствует и не воспринимается субъектом.

Человек существует не только в объективном природном и социальном мире, но и в интерсубъективном мире смыслов, которые созданы задолго до его рождения, и которые он должен освоить в процессе жизни. Смысловое пространство представляется как набор общих для Я и Другого фиксированных значений и правил смыслообразования. В смысловом поле либо принимается позиция Другого, либо признается невозможность концептуализации встречи с ним. Другой является носителем другого мира смыслов, но во время встречи Я и Другого возможно возникновение некоего общего смысла на основе своеобразного смыслового резонанса. Общий смысл выступает посредником, способствует контакту и находится между Я и Другим, но не ведет от Я к Другому. Общий смысл – это граница, место соприкосновения, контакта разных субъективностей, позволяющая соприкоснуться с Другим, для которого этот смысл предстает, возможно, совершенно иначе.

Желание постичь Другого сопровождается расширением собственного сознания и рефлексией своего существования за пределами себя самого. При этом статус Я не меняется: человек живет с Другими и для Других, но его Я не растворяется в Ты или Мы, а, наоборот, самость обнаруживает себя перед Другим и для Другого, определяет субъекта, способного обозначать себя как автора и как актора собственной жизни. Взаимодействуя с Другим, человек становится более открытым для самого себя: «Я становлюсь Я, соотнося себя с Ты» [6. С. 21], при этом «Ты» маркируется как вариант «Я». Можно испытывать весь спектр эмоциональных отношений к Другому – от любви, уважения и симпатии до вражды, презрения и ненависти, однако даже в своей чуждости и враждебности, в оппозиции Я и Другого существует своеобразная солидарность в использовании мира и констатация единства Я и Другого.

Таким образом, современный интерсубъектный человек включен в широкую сеть межличностных и групповых отношений, интеракций с Другими, конструирует идентичность с помощью механизмов установления сходства/различия между собой и Другим, идентифицирует себя через диалог/полилог с Другим (Иным, а иногда Чужим и Чуждым). При этом только в диалоге с Другим обретается истинное бытие и осознается собственная индивидуальность.

Другой оказывается необходимым для существования, самопознания и самопонимания Я, открывая новые возможности, альтернативные модели мышления, недоступные индивидуальному субъекту. Отношения с Другим дают возможность проникнуть в личность Другого и через него в себя, помогают «изымать меня из меня самого» [7. С. 165], «вышелушивать Другого и себя из скорлупы отчуждения, снимать с моего и его Я социальную маску» [8].



Результатом такого взаимодействия является не просто настройка друг на друга, а совместное социальное конструирование пространства «*между*», которое в буквальном смысле зависит от усилий самих субъектов, направленных на соединение и согласование различных аспектов бытия. Любое действие опосредовано действием партнеров, но для такого опосредования необходимо, чтобы каждый из них участвовал в конструировании некой совместной фреймированной общности, интересубъективного пространства, пространства «*между*» субъектами, представляющего собой особую феноменологическую и смысловую реальность.

Интерсубъективная общность предполагает некую совместную перспективу, которая связана со смысловой амплификацией субъектов, вступивших во взаимодействие. При этом обогащение осуществляется не через мир объектов, а в живом опыте со-восприятия, сопричастности, соучастия на феноменологическом перекрестке опыта Я и Другого.

#### Список используемой литературы

1. *Хараи А.У.* Личность, сознание и общение: к обоснованию интересубъектного подхода в исследовании коммуникативных воздействий // Психолого-педагогические проблемы общения/под ред. А.А. Бодалева. М, 1979. С. 17-35.
2. *Салливан Г.С.* Интерперсональная теория в психиатрии / Пер. с англ. СПб: Ювента, 1999.
3. *Пезешкиан Н.* Психотерапия семейной жизни. М., 1996.
4. *Козлов В.В.* Духовная психология: в поисках изначального. М, 2000.
5. *Герген К.Дж.* Социальное конструирование и педагогическая практика / Пер. с английского А. М. Корбута // Образовательные практики: амплификация маргинальности / Под ред. А. А. Забирко. Мн.: Технопринт, 2000.
6. *Бубер М.* Два образа веры. М., 1995.
7. *Левинас Э.* Время и Другой. Гуманизм другого человека. СПб, 1998.
8. *Бахтин М.М.* Эстетика словесного творчества. М, 1979.

## СОЦИАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКАЯ МОДЕЛЬ ОРГАНИЗАЦИОННОЙ КУЛЬТУРЫ ИННОВАЦИОННОГО ПРЕДПРИЯТИЯ

***А.Ю.Смирнова,***

*кандидат психологических наук,*

*ассистент кафедры общей и социальной психологии,*

*Саратовский государственный университет имени Н.Г. Чернышевского  
aspiga-smirnova@mail.ru*

Динамичные изменения, происходящие в современной политико-экономической ситуации, предъявляют повышенные требования к кон-

курентоспособности и адаптивности предприятий, а также их активному развитию, созданию инновационных продуктов. Практическая необходимость достижения стабильно высоких показателей организационного развития в изменчивой внешней среде делает чрезвычайно важной научной задачей в организационной психологии анализ внутриорганизационных детерминант инновационного развития. В качестве такой детерминанты, на наш взгляд, может быть рассмотрена организационная культура. Для диагностики организационной культуры нами была разработана социально-психологическая модель совместимости культурных характеристик субъектов организационного взаимодействия. Разработанная теоретическая модель прошла валидизацию в промышленных и образовательных организациях.

Модель включает следующие теоретические положения:

- детерминантами культуры организации являются: личность лидера; практика его взаимодействия с работниками; представления, привносимые новыми работниками;

- культурные характеристики, образующие вертикальные уровни модели, на всех горизонтальных уровнях едины для каждого из субъектов организационного взаимодействия.

В качестве моделиобразующего параметра выделен параметр сходства культурных смыслов субъектов организационного взаимодействия. Максимальное содержательное сходство этих смыслов обеспечивает эффективность совместной деятельности субъектов. Модель также включает следующие параметры: продолжительность сотрудничества субъектов организационного взаимодействия и диапазон планирования деятельности в соответствии с должностными обязанностями (горизонт планирования). Эти параметры делят модель на три горизонтальных уровня: уровень миссии, уровень профессиональной деятельности, уровень текущей профессиональной деятельности – образующие иерархию.

На интраорганизационном уровне оценки организационной культуры социально-психологическая модель отражает эффективную совместную деятельность субъектов организационного взаимодействия, обусловленную содержательным сходством их культурных смыслов. На интерорганизационном уровне в случае оценки совместимости культурных характеристик двух организаций (например, при их слиянии) модель отражает возможность их беспрепятственного слияния на основании совместимости их культурных характеристик, рассматриваемой как содержательное сходство культурных смыслов.

В случае если одним из субъектов организационного взаимодействия выступает работник, данная модель предполагает, что личность может реализовать свою жизненную миссию в рамках организации (актуальна для основателя, руководителя, собственника организации), для наемных работников данная модель отражает максимально продолжительную занятость персонала в компании.

Эти культурные характеристики, следуя сложившейся традиции [1, 2], разделены на группы. В нашем случае их двенадцать [3].

*В группу «организация» входят* культурные характеристики, которые включают: культурные смыслы «социальная ответственность», «достижение финансового результата», «инновации», обуславливающие представление о предназначении организации.

*В группу «работник» входят* культурные характеристики, которые включают: культурные смыслы «самосовершенствование», «социальное признание», «забота о семье», «обеспечение благосостояния», обуславливающие представление о смысле жизни; базовые этические смыслы «ответственность», «безответственность»; культурные смыслы «традиционализм», «новаторство»; культурные смыслы «самосовершенствование», «гедонизм», обуславливающие представления о свойстве человеческой природы.

*В группу «деятельность» входят* культурные характеристики, которые включают: культурные смыслы «свобода», «предопределенность», обуславливающие представление о свободе выбора жизненной миссии и подобающей деятельности; культурные смыслы «признание», «саморазвитие», обуславливающие представление об успехе; культурные смыслы «тождественность», «различие», обуславливающие представление о мужской и женской роли; культурные смыслы «индивидуальная работа», «работа в команде», обуславливающие представление о стиле совместной деятельности; культурные смыслы «предопределенность неудач личными качествами», «внешними обстоятельствами», обуславливающие представление о причинах неудач деятельности; культурные смыслы «предопределенность успехов личными качествами», «внешними обстоятельствами», обуславливающие представление о причинах успехов деятельности.

*В группу «взаимодействие со средой» входят* культурные характеристики, которые включают: культурные смыслы «преобразование себя», «гармония», «преобразование среды», обуславливающие представление о взаимодействии с окружающей средой.

*В группу «способ реализации карьеры» входят* культурные характеристики, которые включают: культурные смыслы «причастность», «независимость», обуславливающие представления о принципах сотрудничества с организацией и способах реализации карьеры.

*В группу «обучение, инновации» входят* культурные характеристики, которые включают: культурные смыслы «открытость новому», «сохранение стабильности», обуславливающие представление о целесообразности постоянного обучения.

*В группу «способ распределения ресурсов» входят* культурные характеристики, которые включают: культурные смыслы «взаимность» (коллективное использование), «иерархия», «равенство», «соразмерность», обуславливающие представления о способе распределения ресурсов и вознаграждений.

*В группу «человеческие взаимоотношения» входят* культурные характеристики, которые включают: базовые этические смыслы «сотрудничество», «борьба», обуславливающие представление о базовых формах человеческих отношений; культурные смыслы «приоритет общих целей», «приоритет собственных целей»; «сплоченность и согласие», «самовыражение»; «сплоченность группы», «достижение цели группы», обуславливающие представления об отношениях членов ин-группы; культурные смыслы «уважение к авторитетам», «уважение к принятым нормам», «самоуважение», обуславливающие представление о значимых других; культурные смыслы «закрытость», «открытость», обуславливающие представления об отношениях к членам аут-группы и новым членам группы.

*В группу «реальность и истина» входят* культурные характеристики, которые включают: культурные смыслы «практический опыт», «теоретические знания», обуславливающие представление о личностном потенциале, представление о важности теории или эмпирики; культурные смыслы «универсальность», «уникальность», обуславливающие представление о характере явлений окружающего мира и представления о принципах познания окружающего мира; культурные смыслы «устойчивость к риску», «стабильность», обуславливающие представления о допустимом уровне неопределенности и риска в деятельности; культурные смыслы «достижение», «обладание», обуславливающие представление о следствиях принадлежности к группе, представление о статусе, представление о базисе оценки работника.

*В группу «время» входят* культурные характеристики, которые включают: культурные смыслы «подвластность», «заданность», обуславливающие представление о возможности или невозможности управлять временем течения процессов; культурные смыслы «умение управлять временем», «умение правильно оценивать», обуславливающие представление о профессионализме; культурные смыслы «точность», «скорость», обуславливающие представления о приоритете в выполнении и оценке работ; культурные смыслы «последовательное», «параллельное выполнение работ», обуславливающие представления о природе времени и способе планирования работ; культурные смыслы «долгосрочная перспектива», «краткосрочная перспектива», обуславливающие представление о целесообразности срочности планирования; культурные смыслы «соблюдение традиций», «соблюдение стандартов сегодняшнего дня», «ориентация на стандарты будущего», обуславливающие представление о прошлом, настоящем или будущем как эталоне.

*В группу «пространство» входят* культурные характеристики, которые включают: культурные смыслы «равенство», «неравенство», обуславливающие представление о дистанции с обладателями власти;

*В группу «отклонения от нормативного поведения» входят* культурные характеристики, которые включают: культурные смыслы «жесткость

соблюдения», «допустимость отклонения», обуславливающие представление о допустимости отклонений от нормативного поведения. Таким образом, выделены 33 культурные характеристики, включающие в себя смыслы и представления, которые явились основой для разработки метода социально-психологической оценки совместимости культурных характеристик.

Для обеспечения эффективности деятельности работников организации, в первую очередь, должно быть достигнуто сходство в понимании этими работниками элементов организационной реальности, то есть все субъекты организационного взаимодействия должны обладать сходными культурными характеристиками. Сходство между культурными характеристиками субъектов организационного взаимодействия способствует формированию единой организационной культуры. **Сходные** культурные характеристики представителей одной группы обуславливают их предрасположенность воспринимать, интерпретировать, оценивать и действовать в определенных условиях похожим образом. Сходство между культурными характеристиками субъектов организационного взаимодействия, являющееся центральным содержанием совместимости культурных характеристик, обеспечивает эффективность совместной деятельности субъектов организационного взаимодействия.

Действия субъектов организационного взаимодействия максимально соответствуют нормам организационной культуры при условии максимального сходства культурных смыслов этих субъектов. Таким образом, чтобы организация могла быть эффективной, должно существовать общее «пространство» культурных смыслов.

Совместимость культурных характеристик субъектов организационного взаимодействия сопровождается высокой удовлетворенностью участников группы не только результатами, но и процессом работы [3].

На основании разработанных модели и методики [4, 5] нами была предпринята попытка определения организационно-культурных детерминант инновационного развития организации, выполнена диагностика организационной культуры организаций, работающих в инновационной сфере и принадлежащих к традиционному промышленному производству (в общей сложности исследование было выполнено в четырех организациях). Инновационный потенциал организаций определялся по числу принадлежащих ей патентов на изобретения и доле производства продукции, основанной на собственных разработках, в общем объеме производимой продукции.

Культуру организации с высоким потенциалом инновационного развития отличают следующие культурные характеристики: представление о смысле деятельности организации во внедрении инновационных технологий, росте и развитии ( $F=3,868$ ); представление о важности благоприятного психологического климата в коллективе ( $F=2,31$ ); представления о причинах успеха выполнения задания в личных качествах работника ( $F=4,221$ );

при этом в представлениях о целесообразности командного стиля работы значимых различий выявлено не было ( $F=1,676$ ). Представления о целесообразности длительного сотрудничества с организацией, понимание организации как социального института, обязанного «заботиться» о своих работниках, напротив не свойственно инновационным организациям. Указанное позволяет охарактеризовать работников организации с высоким потенциалом организационного развития как «индивидуалистов, предпочитающих стратегию сотрудничества». Организациям с высоким потенциалом инновационного развития также свойственны: представления о целесообразности открытости новому, обучения ( $F=3,67$ ); представление о целесообразности руководствоваться мнением компетентных коллег, даже если он ниже по статусу ( $F=5,84$ ); представление о важности практического опыта в деятельности ( $F=4,96$ ); представление о недопустимости неопределенности и риска в деятельности ( $F=3,18$ ); представление о важности контролировать длительность течения процессов ( $F=3,15$ ); представление о важности реализации нескольких проектов (дел) одновременно ( $F=3,159$ ); представление о необходимости долгосрочного планирования деятельности ( $F=4,967$ ); представление о допустимости отклонений от нормативного (традиционного) поведения ( $F=2,478$ ). Указанные культурные характеристики, по нашему мнению, могут быть предположительно определены как организационно-культурные детерминанты инновационного развития. Следует отметить, что организации, обладающие высоким инновационным потенциалом, более ориентированы на долгосрочное планирование, оптимизацию длительности течения процессов, и минимизацию рисков в деятельности, что расходится с нашими первоначальными теоретическими предположениями [6].

Резюмируя вышеизложенное, можно заключить, что разработанная нами теоретическая модель социально-психологической совместимости культурных характеристик субъектов организационного взаимодействия и методика оценки этой совместимости может найти широкое практическое применение в управленческой деятельности, в частности, в диагностике организационно-культурных детерминант инновационного развития. В целом, проблема культурной детерминации инновационного развития организации находится на начальном этапе своего решения. Выявление детерминант организационного развития является важной научной задачей, решение которой имеет высокую теоретическую значимость и практическую ценность и особенно важно в контексте выбранного нашей страной курса на инновационное развитие промышленности, образования и других отраслей народного хозяйства.

#### Список используемой литературы

1. *Триандис Г.* Культура и социальное поведение. М: Форум, 2007.
2. *Шейн Э.* Организационная культура и лидерство. Питер, 2007.

3. *Смирнова А.Ю.* Оценка совместимости культурных характеристик как метод социально-психологического анализа организационной культуры. дисс. на соискание ученой степени к. псих. н. 19.00.05 – социальная психология. Саратов, 2010.
4. *Смирнова А.Ю.* Теоретическая модель социально-психологической совместимости культурных характеристик субъектов организационного взаимодействия// Сибирский психологический журнал. Томск № 34 (12), 2009. С. 90-93.
5. *Смирнова А.Ю.* Методика оценки социально-психологической совместимости культурных характеристик субъектов организационного взаимодействия/ Известия Самарского научного центра РАН. Серия педагогика и психология. Саратов, 2009. Т. 11. № 4, вып. 6. С. 1509-1513.
6. *Смирнова А.Ю.* Детерминанты и ограничения организационного развития (на примере крупного промышленного предприятия)/ «Организационная психология: люди и риски» : сб. материалов II российско-американской науч. конф. / под ред. проф. Л.Н. Аксеновской. Саратов : Изд-во Саратов. ун-та, 2011.

## **ИССЛЕДОВАНИЕ САООТНОШЕНИЯ В СТРУКТУРЕ САМОСОЗНАНИЯ ЛИЧНОСТИ**

***И.Э. Стрелкова,***

*кандидат психологических наук,*

*доцент кафедры общей и социальной психологии*

*Саратовский государственный университет имени Н.Г. Чернышевского*

Профессиональная подготовка психолога, формирование его как специалиста в качестве необходимых составляющих включает знание общих психологических закономерностей и механизмов функционирования психики человека, владение практическими навыками психодиагностики и психокоррекции индивидуального сознания и поведения.

Важная роль в плане психологического образования будущих специалистов принадлежит ознакомлению и обучению их конкретным приемам и способам изучения человека. Одной из основных проблем при этом является исследование сложнейшего личностного образования – феномена самосознания.

Особенности осознания собственного «Я», структура и специфика отношения личности к себе оказывают регулирующее влияние практически на все аспекты поведения человека, играя важную роль в установлении межличностных взаимоотношений, в постановке и достижении жизненных целей, в способах разрешения кризисных ситуаций, в адекватной включенности субъекта в различного рода психокоррекционные и психотерапевтические мероприятия.

В настоящее время накоплен достаточно широкий инструментальный изучения разных аспектов этого явления, однако многие методики сложны и трудоемки в применении. Поэтому особую значимость при-



обретает разработка таких стандартизированных приемов, которые позволяли бы сравнительно быстро и, в то же время, объективно и достоверно выявлять специфику самоотношения индивидов, а также были бы пригодны для использования как в исследовательских, так и в практических целях. Одним из таких приемов является методика исследования самоотношения (МИС), разработанная В.В. Столиным и С.Р. Пантилевым [1, 2, 3, 4, 5].

МИС является тестом-опросником, направленным на изучение отношения личности к собственному «Я». Она входит в группу методов, измеряющих разные стороны сознания и самосознания. В основе МИС – понимание самоотношения как сложной уровневой эмоционально-оценочной системы, для адекватного и полного описания которой явно недостаточно существующих представлений о двух уровнях самооценки: глобальной самооценки и частных самооценок. Авторами выдвинуто положение о том, что самоотношение может быть понято как выражение смысла «Я» для субъекта, как некоторое устойчивое чувство в адрес собственного «Я», которое, несмотря на обобщенность, содержит ряд специфических модальностей, различающихся и по эмоциональному тону переживания, и по семантическому содержанию.

Опросник МИС состоит из 110 утверждений, которые соотносятся с девятью шкалами, раскрывающими структурные компоненты самоотношения: внутренняя честность (открытость), самоуверенность, саморукводство, отраженное самоотношение (ожидаемое отношение), самооценочность, самопринятие, самопривязанность, внутренняя конфликтность, самообвинение.

Представим характеристику шкал МИС [6, 7, 8, 9].

Шкала «внутренняя честность» – выявляет такие аспекты самоотношения, которые, являясь значимыми (в первую очередь, с точки зрения моральных норм), часто оказываются мало осознанными.

Низкие значения шкалы говорят о глубокой осознанности «Я», повышенной рефлексивности и критичности, способности не скрывать от себя и других даже значимую неприятную информацию. Крайне низкие значения могут свидетельствовать о самообнаженности, граничащей с цинизмом.

Высокие значения шкалы говорят о закрытости, неспособности или нежелании осознать и выдавать значимую информацию о себе. В крайнем выражении – о прямой лжи и фальсификации результатов в сторону социально-желательных ответов.

Шкала «самоуверенность» задает представление о себе как самостоятельном, волевом, энергичном, надежном человеке, которому есть за что себя уважать (при отсутствии внутренней напряженности).

Высокие баллы соответствуют мнению о себе, вере в свои способности, высокому самомнению, самоуверенности, отсутствию внутренней неуверенности.

Шкала «саморуководство» отражает представления о том, что основным источником активности и результатов, касающихся как деятельности, так и собственно личности субъекта, является он сам.

Человек с высокими баллами по шкале отчетливо переживает собственное «Я» как внутренний стержень, интегрирующий и организующий его личность и жизнедеятельность, считает, что его судьба находится в его собственных руках и испытывает чувство обоснованности и последовательности своих внутренних побуждений и целей.

Низкие баллы по шкале свидетельствуют о вере субъекта в подвластность его «Я» внешним обстоятельствам, неспособности противостоять судьбе, плохой саморегуляции, об отсутствии тенденции искать причины поступков и результатов в себе самом. Конструкт, лежащий в основе шкалы, близок по содержанию к «локусу контроля». По уровню субъективного контроля (методика УСК Дж. Роттера) такие показатели свойственны экстеральному типу.

Шкала «отраженное самоотношение» выявляет степень соответствия ожидаемому отношению к себе со стороны других людей.

Высокие баллы соответствуют представлению субъекта о том, что его личность, характер и деятельность способны вызывать в других уважение, симпатию, одобрение и понимание.

С низкими значениями связано ожидание противоположных чувств от обобщенного другого.

Шкала «самоценность» предназначена для выявления ценностно-го отношения к себе как к личности и отражает эмоциональную оценку себя, своего «Я» по внутренним интимным критериям любви, духовности, богатства внутреннего мира.

Высокие оценки по шкале отражают заинтересованность в собственном «Я», любовь к себе, ощущение ценности собственной личности и одновременно предполагаемую ценность своего «Я» для других.

Низкие баллы по шкале говорят о недооценке своего духовного «Я», сомнениях в ценности личности, отстраненности, граничащей с безразличием к своему «Я», потере интереса к своему внутреннему миру.

Шкала «самопринятие» актуализирует степень внутренней адаптации/дезадаптации.

Высокие баллы соответствуют эмоциональному, безусловному принятию себя, пусть даже с некоторыми недостатками, одобрению своих планов и желаний, согласию с самим собой, дружескому отношению к себе.

Низкие баллы свидетельствуют об отсутствии перечисленных качеств – недостаточном самопринятии, что является важным симптомом внутренней дезадаптации.

Шкала «самопривязанность» выявляет степень личностной удовлетворенности собой.

Высокие баллы говорят о ригидности «Я – концепции», привязанности к актуальному образу «Я», консервативной самодостаточности, не-

желании меняться на фоне общего положительного отношения к себе. Данные переживания часто сопровождаются привязанностью к неадекватному «Я – образу». В последнем случае тенденция к сохранению такого образа – один из защитных механизмов самосознания.

Низкие значения свидетельствуют о противоположных тенденциях: желании что-то в себе изменить, стремлении к самосовершенствованию, к соответствию с представлением об идеальном «Я», неудовлетворенности собой.

Шкала «внутренняя конфликтность» отражает степень рефлексии субъектом своих дел и поступков.

Высокие значения по данной шкале свидетельствуют о наличии внутренних конфликтов, сомнений, несогласии с собой, наличии тревожно-депрессивных состояний, сопровождаемых переживанием чувства вины. Постоянная неудовлетворенность собой протекает на уровне заниженной самооценки, что приводит к сомнениям в своей способности что-то предпринять или изменить. Чрезмерное самокопание и рефлексия протекают на общем негативном эмоциональном фоне по отношению к себе.

Умеренное повышение по шкале говорит о повышенной рефлексии, глубоком проникновении в себя, осознании своих трудностей, адекватном «Я-образе» и отсутствии вытеснения.

Низкие значения шкалы свидетельствуют об отрицании проблем, закрытости, поверхностном самодовольстве, импунитивных тенденциях.

Шкала «самообвинение» отражает развитость одного из вариантов рефлексии – самообвинения.

Высокие баллы говорят об интрапунитивности, самообвинении, готовности поставить себе в вину свои промахи и неудачи, собственные недостатки. По психологическому содержанию эта шкала в целом сходна с предыдущей: однако, если шкала «внутренняя конфликтность» характеризует конфликтность, связанную с недостатком самоуважения (недооценкой своих возможностей, компетентности, знаний и способностей), то шкала «самообвинение» является показателем отсутствия самосимпатии, что сопровождается негативными эмоциями в свой адрес, даже, несмотря на высокую оценку собственных качеств и достижений.

Сочетание крайне высоких баллов по рассматриваемым шкалам с общим снижением профиля по другим шкалам является показателем глубокой внутренней дезадаптации и кризисной ситуации, требующей принятия психокоррекционных мер.

Так как шкалы опросника умеренно коррелируют между собой, была произведена факторизация матрицы интеркорреляций шкальных значений. В результате было получено три независимых фактора.

Первый фактор составили шкалы: «внутренняя честность», «самоуверенность», «самоуправление» и «отраженное самоотношение». Все эти шкалы выражают оценку собственного «Я» исследуемого по отношению к социально-нормативным критериям: нравственности, успешности,

волевой саморегуляции, целеустремленности, социального одобрения и т.п., что дает основание интерпретировать данный фактор как самоуважение.

Во второй фактор вошли три шкалы: «самоценность», «самопринятие» и «самопривязанность». Эти шкалы в наиболее чистом виде отражают эмоциональное отношение субъекта к своему «Я» и могут быть интерпретированы как шкалы аутосимпатии.

Третий фактор, содержащий шкалы: «внутренняя конфликтность» и «самообвинение», – связан с негативным самоотношением, независящим от аутосимпатии и самоуважения, и может быть назван фактором «внутренней неустроенности», «самоуничижения».

Для определения этих факторов необходимо вычислить среднеарифметический показатель значений по шкалам, входящим в рассматриваемый фактор. На основе полученных данных можно сделать вывод о преобладающих тенденциях самоотношения конкретного индивида.

Применение опросника МИС возможно при решении широкого круга научно-теоретических и практических задач. Установление и психологический анализ профилей позволяет раскрыть ряд особенностей и закономерностей самосознания: определить типологию самоотношения, его устойчивость, динамику, возрастные, гендерные особенности отношения к своему «Я» и др.

Опросник полезен и в разных сферах практической психологии: при психологическом консультировании, групповой и индивидуальной психокоррекции, психотерапии, то есть сферах, которые непосредственно связаны с воздействием на самосознание и самоотношение клиента и пациента.

#### Список используемой литературы

1. Общая психодиагностика /Под ред. А.А. Бодалева, В.В. Столина. М., 1988.
2. *Пантилеев С.Р. Столин В.В.* Методика исследования самоотношения (МИС) // Вестник Моск. ун-та. Серия 14. Психология. 1989. №1.
3. *Пантилеев С.Р.* Методика исследования самоотношения. М. 1993.
4. *Столин В.В.* Самосознание личности. М., 1983.
5. *Стрелкова И.Э.* (в соавт.). Возрастные и гендерные характеристики самоотношения /Материалы 9-х Страховских чтений. Саратов: Изд-во СПИ, 2000.
6. *Стрелкова И.Э.* (в соавт.). К проблеме типологии самоотношения /Системный подход в современной психологии. Саратов, 2001.
7. *Стрелкова И.Э.* (в соавт.). Типология и динамика самоотношения /Материалы 10-х Страховских чтений. Саратов: Изд-во СПИ, 2001.
8. *Стрелкова И.Э.* (в соавт.). Типологические особенности самоотношения /Современное общество: человек, власть, экономика. Саратов: СГУ, 2001.
9. Измерение феномена самоотношения как один из приемов анализа самосознания: учебно-методическое пособие / Составитель И.Э. Стрелкова. Саратов: Изд-во Саратов. ун-та, 2003.

## ЗНАЧАЩЕЕ ПЕРЕЖИВАНИЕ ОБРАЗОВ МИРА И ВОЗНИКНОВЕНИЕ ЭМИГРАЦИОННОГО НАМЕРЕНИЯ

**С.В. Фролова,**

*кандидат философских наук, доцент по кафедре психологии,*

*Саратовский государственный университет*

*frolovasv71@mail.ru*

Категория переживания, являясь одной из базовых собственно психологических категорий, не раз оказывалась центральным предметом изучения в психологических изысканиях многих ученых, среди которых Ф.В. Бассин [1], Л.И. Божович [2], А.А. Ветров [3], Л.С. Выготский [4], В. Дильтей [5], Г.Г. Шпет [6] и др. Переживание (англ. *feeling, experience, living through*) является одним из сложнейших психологических конструктов, в понимании которого чаще всего подчеркивается его эмоциональная окрашенность и непосредственная представленность в сознании субъекта [7].

В. Дильтей в созданной им описательной психологии обозначил термином «переживание» внутреннюю связь целостных душевных проявлений, неотделимую от мира социально-исторических ценностей, воплощаемых в культуре [8]. Переживание как интегрирующая форма жизни человека становится одной из основных категорий в культурно-исторической теории Л.С. Выготского и служит в качестве ведущей единицы для изучения единства личности и среды [9]. Возрастное развитие, согласно Выготскому, может быть представлено как история переживаний, ядро которых составляет особое образование в виде эмоционально испытываемого понимания смыслов и ценностей культуры.

Для обозначения преимущественного предмета психологии Ф.В. Бассин предложил термин «значащие переживания», под которыми подразумевал неразрывно спаянные с движущими мотивами и потребностями переживания, выступающие в разнообразных формах эмоций, сопутствующие созданию определенных убеждений и производящие «сдвиги в способах восприятия окружающего, в системе оценок» и мнений [10]. Подобные «значащие» переживания характеризуются их важностью в повседневной жизни субъекта, их аффективной напряженностью (принимающей различную степень выраженности) и наличием какого-то значения для субъекта, смыслового подтекста.

На наш взгляд, основная идея введения термина «значащие переживания» Ф.В. Бассиным заключается именно в возможности дифференцирования переживаний по их субъективному значению для личности, то есть смыслу, который субъект придает переживаниям или (и) приобретает благодаря им, и силе их воздействия на дальнейшую жизненную самореализацию. Следуя этой основной идее, значащие переживания можно определить как переживания, оставляющие когнитивно-эмоциональный

след в форме появления новых жизненных смыслов и обобщенных вторичных образов.

Переживания различаются по содержанию и силе своего значения для личности. Далекое не любое переживание будет определять дальнейшую жизнь человека, менять его ценности, приводить к образованию новых потребностей, стремлений. Термин «значимые переживания» позволяет обозначить класс таких переживаний, которые что-то меняют целостным образом для личности или определяют ее дальнейшее развитие.

Главное, по Ф.В. Бассину, к чему сводятся «значимые» переживания, это «типичные» формы преобразования субъективных значений, «тех смыслов, которые всегда имеют для каждого из людей элементы его среды и вся эта среда в целом», а также активность его собственного «Я» [11]. Современная социокультурная ситуация характеризуется рядом таких глобальных изменений, как поликультурность, смешение различных по направленности и содержанию потоков информации, «этнокультурная мозаичность» [12], утрата традиционных ценностей, социальная амнезия [13] и общая тенденция стремительно ускоряющихся изменений [14]. Такие макросоциальные процессы [15] сказываются на внутренней психической организации человека и приводят к возникновению новых способов адаптации и переживания жизни, одним из которых является построение жизненного пути через эмиграцию, имеющую огромное значение, как на уровне отдельной личности, так и в масштабе целого государства. По статистическим данным, Россию ежегодно, начиная с 1990 г. покидают до нескольких десятков тысяч человек, основная часть которых – профессионально подготовленная молодежь; и несколько тысяч научных сотрудников [16]. Потери России, связанные с затратами на образование, а также с нереализованной отдачей в экономической жизни страны, представляются довольно существенными.

С точки зрения прогноза и регулирования, в целом, полидетерминированных эмиграционных процессов особый интерес представляет изучение психологических особенностей становления эмиграционных намерений. До сих пор предпринимались лишь попытки выявления внешних причин эмиграционных намерений [17], которые преимущественно сводились к экономическим факторам [18].

Становление суверенного намерения переехать жить в другую страну является первым и, возможно, одним из определяющих этапов процесса эмиграции, психологическая изученность которого остается пока еще недостаточной. Эмиграционное намерение является осознанным принятием решения уехать за пределы своей страны, оно относится к намерениям общего вида, представляя собой жизненно важный замысел, действительно определяющий направление и содержание дальнейшего развития жизненных событий, иначе, является сознательным построением жизненной стратегии через эмиграцию.

Исходя из уже сложившегося в психологии понимания сущности намерения, эмиграционное намерение можно понимать как возникающее в процессе психического развития новое функциональное образование аффективных и интеллектуальных компонентов, побуждающее и направляющее поведение и деятельность человека на изменение внешней этнической и культурной среды, социальной ситуации жизни и гражданской общности. Эмиграционное намерение тесно связано с аффективными и когнитивными, в том числе образными, составляющими, прежде всего с привлекательным образом будущего за пределами своей страны. Рассмотрение эмиграционных намерений в системе внешних, макроуровневых отношений позволяет увидеть их тесную связь с социальными настроениями и такими образными явлениями высшего плана их анализа как система социальных представлений.

С учетом полидетерминированности явления свободной эмиграции в условиях поликультурности и этнической мозаичности современного мира одной из ключевых проблем становится поиск такого теоретико-методологического подхода, который объяснял бы психологические механизмы построения эмиграционных намерений с учетом современной культурно-исторической ситуации. Важнейшим прикладным аспектом решения данной проблемы является разработка теории и практики про-филастики возникновения эмиграционных намерений.

Происходящие социальные и этнокультурные изменения не могут не отражаться на внутреннем мире современного человека, на его переживаниях, оставляя свой след в психике в форме вторичных образов, организующихся в целостную многомерную, многоуровневую, динамическую подсистему психики – образную сферу, выполняющую специфические функции регулирования, программирования, отражения внешней реальности и внутреннего мира личности в соответствии с актуальной жизненной ситуацией [19].

Эмиграционное намерение, являясь волевым актом, конструирующим будущую социально-психологическую реальность, неразрывно связано с образом эмиграции – образом воображения, источником для которого могут явиться привлекательные экранные образы, социальные представления, восприятие различных аспектов жизни других стран. Такой образ является обобщенным образом иной культурной, природной, социальной и др. реальности, которая описывается в этнофункциональном психологическом подходе как образ иной «этносреды» [20]. Действие такого субъективно привлекательного обобщенного образа зарубежья приобретает для личности разобщающее, отчуждающее значение по отношению к своей родной этносреде, то есть осуществляет этнодифференцирующую функцию [21].

Построение обобщенного этнодифференцирующего образа желаемой эмиграции является результатом качественно-количественного преобразования системы образной сферы человека в процессе отражения и



образного запечатления различных по своей этнической (этноинтегрирующей или этнодифференцирующей) функции аспектов поликультурного мира. При этом важным внутренне опосредствующим фактором запечатления и последующего регулирующего влияния вторичных образов, выполняющих этническую функцию, является их эмоционально значащее переживание субъектом [22]. Именно эмоционально значимо пережитые образы приводят к открытию и постижению новых субъективных значений воспринятых субъектом явлений и формируют ядерные структуры образной сферы личности, обуславливая ее жизненную направленность, планы и стратегии.

Эмиграционное намерение может обуславливаться значащими переживаниями этнодифференцирующих образов. В современной этнокультурно мозаичной среде образная сфера личности, являясь во многом отражением внешней реальности, сама может рассматриваться как этнокультурно мозаичная. В содержании образной сферы современного человека обязательно присутствуют как этноинтегрирующие, так и этнодифференцирующие образы. Учитывая этот факт можно говорить не в целом об этноинтегрированной или этнодифференцированной образной сфере, а степени ее этноинтегрированности или этнодифференцированности, выявляемой путем определения соотношения значимо пережитых этноинтегрирующих и этнодифференцирующих образов. Поскольку переживания человека характеризуется не только качеством и интенсивностью, но и преобладанием положительных или отрицательных эмоций, этнодифференцирующие элементы образной сферы личности включают в себя положительно значимо пережитые этнически согласованные образы ( $i_n$ ) и отрицательно значимо пережитые этнически согласованные образы ( $i_c$ ).

Для определения степени этнической интегрированности образной сферы личности необходимо ввести показатель – коэффициент этнической интегрированности образной сферы ( $I_e$ ), который устанавливается путем вычисления отношения фиксируемого числа положительно значимо пережитых этнически согласованных элементов образной сферы человека ( $i_{c+}$ ) к числу этнодифференцирующих элементов образной сферы ( $i_d$ ):

$$I_e = \frac{i_{c+}}{i_d}, \text{ где } i_d = i_n + i_c.$$

Можно предположить, что возникновение эмиграционного намерения обусловлено низкой этнической интегрированностью образной сферы личности, преобладанием в ней положительно значимо пережитых образов культуры, природы, социальных особенностей жизни другой страны, что выступает дифференцирующим фактором, разобщая человека с реальной этносредой его проживания, усиливая риск социально-психологической дезадаптации и создавая условия для возникновения эмиграционного намерения.

Теоретическим фундаментом нашего исследования послужили психология вторичного образа Б.Г. Ананьева, Б.Ф. Ломова [23]; концепция значащих переживаний Ф.В. Бассина [24]; концепция образной сферы личности А.А. Гостева [25]; макропсихологический подход А.Л. Журавлева, А.В. Юревича [26]; динамическая психология К. Левина [27] и теория деятельности А.Н. Леонтьева [28]; этнофункциональный подход к психическому развитию и адаптации личности А.В. Сухарева [29].

Для проверки поставленной гипотезы применялся следующий психологический инструментарий: психологический анкетный опрос, направленный на выявление эмиграционных намерений и их мотивообразующих факторов; модифицированный метод структурированного психологического этнофункционального интервью А.В. Сухарева; психологический анкетный опрос с использованием субъективной шкалы оценок (от «-10» до «+10» баллов) значимости образов жизни в России и за рубежом, направленный на изучение степени этнической интегрированности образной сферы личности; цветовой тест отношений А.М. Эткинда; проективный метод Г. Роршаха.

В основной части исследования приняли участие 332 человека в возрасте от 20 до 25 лет (из них: 131 юноша и 201 девушка) – студенты вузов, обучающихся по специальностям «психология», «история», «математика», «сервис и туризм», «культурология». Обработка данных осуществлялась методами математико-статистического анализа с использованием специализированной компьютерной программы SPSS.

**Распространенность эмиграционных намерений в молодежной среде.** Все исследуемые были распределены по трем группам: 1 группа – желающие постоянно жить и работать за рубежом; 2 группа – желающие постоянно жить в России с возможностью учиться или работать за рубежом; 3 группа – желающие постоянно жить и работать в России. Наименьшей по численности оказалась группа лиц, желающих строить свою дальнейшую судьбу только в России (20%). Намерение временно эмигрировать выразили 45% респондентов, намерение эмигрировать безвозвратно – 35%. При помощи статистически-математической обработки данных удалось установить, что не существует ни гендерных, ни региональных различий в отношении к эмиграции.

Опираясь на общепринятое в психологии понимание намерения как сознательного решения, выполняющего функцию побуждения и планирования деятельности человека, возникающего только тогда, когда имеется некий образ будущего, можно полагать, что эмиграционное намерение есть отражение некой когнитивной социальной реальности – социального представления о преимуществах жизни за рубежом. Рассматривая эмиграционные намерения сквозь призму теории социальных представлений [30], можно заметить, что большинством молодых людей разделяется представление о привлекательности жизни за пределами своей страны.

Выявленная распространенность эмиграционных намерений еще раз подтверждает их причастность к макропсихологическим процессам современного общества.

**Характеристика образной сферы личности потенциальных эмигрантов.** Сравнение средних значений по показателям функционирования образной сферы позволяет выявить достоверные различия между потенциальными эмигрантами и теми молодыми людьми, которые хотели бы строить свою жизнь в пределах своей страны. Коэффициент этнической интегрированности образной сферы личности наибольшее значение принимает у молодых людей без эмиграционных намерений ( $I_e = 1,75$ ), а наименьшее – у лиц с намерением эмигрировать безвозвратно ( $I_e = 0,53$ ).

Намерению субъекта эмигрировать безвозвратно сопутствует наименьший коэффициент этнической интегрированности образной сферы ( $I_e = 0,53$ ;  $p \leq 0,000$ ), которая представлена наибольшим числом значимо и положительно пережитых этнически рассогласованных образов и негативно значимо пережитых этнически согласованных образов ( $p \leq 0,000$ ); наименьшей привлекательностью обобщенного образа России ( $p \leq 0,000$ ) и наиболее выраженным негативным эмоциональным отношением к нему ( $p \leq 0,000$ ); высокой субъективной значимостью образа нравственно-психологической атмосферы за рубежом ( $p \leq 0,000$ ); низкой субъективной значимостью образа развития российской науки ( $p \leq 0,000$ ) и образа климатических условий России ( $p \leq 0,000$ ). Низкая этническая интегрированность образной сферы потенциальных эмигрантов проявляет себя в спонтанных этнодифференцированных образах-ассоциациях, возникающих в ответ на стимульный материал проективного теста Г. Роршаха ( $p \leq 0,000$ ).

Этнодифференцированности образной сферы потенциальных эмигрантов в настоящем предшествовали чаще актуализируемые положительно значимо пережитые в детстве различные этнодифференцирующие образы ( $p \leq 0,000$ ), в первую очередь, этнодифференцирующие сказочно-мифологические образы, восприятие которых субъективно относится к возрасту до 5 лет ( $p \leq 0,000$ ), и этнодифференцирующие образы детских игр и игрушек ( $p \leq 0,000$ ).

Возникновение эмиграционного намерения связано с дефицитом значащего переживания сказочно-мифологических образов родной культуры. Народные сказки по своему характеру архетипичны и содержательно интегрированы с культурным опытом народа. Эмиграционным намерениям в юности часто предшествовали идентификации в детстве с героями зарубежных авторских сказок, не имеющих преемственности и связи с историей и культурой своего народа и более открытых для этнически рассогласованного содержания. Раннее включение человека в родную культуру, усвоение присущих ей традиций, мировоззрения и

мирочувствования способствует оптимальной степени этнокультурной идентичности.

Характеризуя образную сферу лиц с намерениями временно эмигрировать, можно отметить ее качественное сходство с образной сферой потенциальных постоянных эмигрантов с различиями в количественной выраженности показателей функционирования образной сферы, занимающих, как правило, промежуточное положение среди трех исследуемых групп (коэффициент этнической интегрированности образной сферы лиц с намерением временно эмигрировать ( $I_e = 0,75$ ;  $p \leq 0,000$ ;  $p \leq 0,003$ ).

Наиболее высокий коэффициент этнической интегрированности образной сферы выявлен у желающих строить свою дальнейшую судьбу в России без каких-либо эмиграционных намерений ( $I_e = 1,75$ ;  $p \leq 0,000$ ). Планирующие остаться в родной стране в качестве первых воспринятых в детстве (до 5 лет) сказок достоверно чаще вспоминают этноинтегрирующие сказочно-мифологические образы, более соотносенные с культурным опытом своего народа.

Все выше приведенные результаты подтверждаются итогами кластерного анализа, позволившего выделить статистически математическим путем три группы, качественно-количественно по своим характеристикам совпадающие с характеристиками уже описанных нами групп по результатам метода сравнения средних значений; а также результатами факторного анализа, благодаря которому удалось выявить фактор, которому было дано название «эмиграционная направленность».

Таким образом, основная гипотеза нашего исследования подтвердилась. Эмиграционные намерения обусловлены низкой этнической интегрированностью образной сферы личности, которая представлена наибольшим числом положительно значимо пережитых этнодифференцирующих образов и негативно значимо пережитых этноинтегрирующих образов; наименьшей привлекательностью обобщенного образа России и наиболее выраженным негативным эмоциональным отношением к нему.

Этнодифференцированности образной сферы потенциальных эмигрантов в настоящем предшествовали положительно значимо пережитые этнодифференцирующие образы. Отсутствие или дефицит значимых переживаний сказочно-мифологических образов родной культуры в психическом развитии до 5 лет предшествует образованию эмиграционных намерений личности в более позднем возрасте. Формированию эмиграционных намерений личности также предшествует предпочтительное использование в детском возрасте этнодифференцирующих образов игр и игрушек.

Образная сфера лиц с намерениями временно эмигрировать качественно сходна с образной сферой желающих эмигрировать безвозвратно, но с различиями в количественной выраженности показателей ее этнодифференцирующей функции.

Наиболее высокий коэффициент этнической интегрированности образной сферы выявлен у желающих строить свою дальнейшую судьбу в России. Планирующие остаться в родной стране в качестве первых воспринятых в детстве сказок достоверно чаще вспоминают этноинтегрирующие сказочно-мифологические образы.

Изучение закономерностей образования и механизмов регулирования эмиграционных намерений в современном мире позволяет прогнозировать личностные риски и конструировать социальные практики их предупреждения. Регулированию миграционных процессов могут способствовать новые социально-психологические службы, осознанное избирательное отношение к содержанию создаваемых и транслируемых образов в искусстве, массовых коммуникациях, а также система образования, обращенная в будущее с опорой на прошлое, предоставляя материал для формирования образной сферы личности и, тем самым, участвуя в построении жизненных перспектив и становлении отношения личности к различным сторонам действительности.

Результаты данного научного исследования имеют превентивную значимость при разработке социально-психологических практик управления макросоциальными проблемами перераспределения трудовых и научных ресурсов, а также решения макропсихологических задач формирования наиболее адаптивной и нравственно устойчивой личности современного общества.

#### Список используемой литературы

1. *Бассин Ф.В.* «Значение» переживания и проблема собственно-психологической закономерности // Вопросы психологии. 1972. № 3. С.105-124.
2. *Божович Л.И., Неймарк М.С.* «Значение переживания» как предмет психологии // Вопросы психологии, 1972, № 1. С. 130-134.
3. *Ветров А.А.* Замечание по вопросу о предмете психологии. (Психология и кибернетика) // вопросы психологии, 1972, № 2. С. 124-127.
4. *Выготский Л.С.* Собр. соч.: В 6-ти т. Т. 4. М., 1984. С.381.
5. *Дильтей В.* Описательная психология. СПб.: Изд-во «Алетейя», 1996.
6. *Шпет Г.Г.* Психология социального бытия / Под ред. Т.Д. Марцинковской. М.: Изд-во «Институт практической психологии»; Воронеж: НПО «МОДЭК», 1996.
7. Большой психологический словарь. 4-е изд., расширенное / Сост. и общ. ред. Б.Г. Мещеряков, В.П. Зинченко. М.: АСТ: АСТ МОСКВА; СПб.: Прайм-ЕВРОЗНАК, 2009. С. 460.
8. *Дильтей В.* Описательная психология. СПб.: Изд-во «Алетейя», 1996.
9. *Выготский Л.С.* Собр. соч.: В 6-ти т. Т. 4. М., 1984. С.381, 383.
10. *Бассин Ф.В.* «Значение» переживания и проблема собственно-психологической закономерности // Вопросы психологии. 1972. № 3. С. 107, 112.
11. *Бассин Ф.В.* «Значение» переживания и проблема собственно-психологической закономерности // Вопросы психологии. 1972. № 3. С. 120.
12. *Тихов В.А.* Этничность, национализм и государство в посткоммунистическом обществе // Вопросы социологии. 1993. С. № 1. С. 4.

13. *Курсак В.А.* Переходное общество: наследие, традиции, опыт. М.: Российский Юридический Издательский Дом, 1999.
14. *Тоффлер Э.* Шок будущего: Пер. с англ. / Э. Тоффлер. М.: ООО «Издательство АСТ», 2002.
15. Макропсихология современного российского общества / Под ред. А.Л. Журавлева, А.В. Юревича. М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2009.
16. *Ананьев А.Н., Антонов А.Н., Бухтерева И.Н.* Управление трудовыми ресурсами в условиях развития рыночных отношений: монография / Под ред. Л.С. Морозовой; Федеральное агентство по образованию Российской Федерации, Гос. образовательное учр-е высш. проф. образования «Московский гос. ун-т сервиса» М.: МГУС, 2007. С. 79.
17. *Аллахвердян А.Г., Аллахвердян В.А.* Эмиграционные намерения ученых и студентов-психологов // Вопросы психологии. 2003. № 3. С. 101-109.
18. *Леденева Л.И.* Молодежные аспекты проблемы «утечки умов» в России в контексте современных европейских тенденций // Миграция специалистов России: причины, последствия, оценки: Программа по исследованию миграции. Выпуск VI. М.: ИНП РАН; РЭНД, США, 1994. С. 66-99.
19. *Гостев А.А.* Психология вторичного образа. М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2007.
20. *Сухарев А.В.* Этнофункциональная парадигма в психологии. М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2008.
21. *Бромлей Ю.В.* Очерки теории этноса. М.: Наука, 1983.
22. *Бассин Ф.В.* «Значашие» переживания и проблема собственно-психологической закономерности // Вопросы психологии. 1972. № 3. С.105-124.
23. *Ананьев Б.Г.* Психология чувственного познания. М., 2001.
24. *Бассин Ф.В.* «Значашие» переживания и проблема собственно-психологической закономерности // Вопросы психологии. 1972. № 3. С.105-124.
25. *Гостев А.А.* Психология вторичного образа. М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2007.
26. Макропсихология современного российского общества / Под ред. А.Л. Журавлева, А.В. Юревича. М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2009.
27. *Левин К.* Намерение, воля и потребность // Левин К. Динамическая психология: Избранные труды. М.: Смысл. 2001. 572 с. С.94-164.
28. *Леонтьев А.Н.* Деятельность. Сознание. Личность. М.: Смысл; Издательский центр «Академия», 2004. 352 с.
29. *Сухарев А.В.* Этнофункциональная парадигма в психологии. М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2008.
30. *Московичи С.* Социальные представления: исторический взгляд // Психологический журнал. 1995. № 1. С.3-18.

## СОЦИАЛЬНАЯ И ЮРИДИЧЕСКАЯ ПСИХОЛОГИЯ: ИСТОКИ РАЗВИТИЯ НА КАФЕДРЕ ПСИХОЛОГИИ САРАТОВСКОГО ГОСУДАРСТВЕННОГО УНИВЕРСИТЕТА

**А.Л. Южанинова,**

*кандидат психологических наук,*

*доцент кафедры правовой психологии и судебной экспертизы,*

*Саратовская государственная юридическая академия*

*Juzhaninova-Alla@yandex.ru*

Становление и развитие психологии в г. Саратове прочно связано с работой сотрудников с момента открытия отделения психологии биологического факультета Саратовского государственного университета, а в настоящее время – факультета психологии СГУ. Вместе с тем, открытие отделения в 1971 г. стало возможным благодаря активной работе как университетских психологов, так и психологов других вузов г. Саратова, а также специалистов многих психологических центров Советского Союза. В настоящее время психологи-выпускники Саратовского университета воплощают идеи своих учителей и развивают собственные подходы, работая практически во всех вузах, многих образовательных и иных учреждениях нашего города. В этом смысле сегодня, празднуя сорокалетие кафедры психологии СГУ, можно говорить о юбилейной дате в развитии не только университетской психологии в Саратове, но саратовской психологической школы.

Процесс открытие отделения психологии в СГУ в 1971 году возглавил доктор психологических наук, профессор Лев Петрович Добраев. Между преподавателями кафедры психологии в зависимости от их научной деятельности были распределены направления учебной работы. Изначально и на протяжении более тридцати лет подготовка студентов по основному курсу – «Социальная психология» – велась доцентом И.Э. Стрелковой. Ею же был разработан и читался спецкурс «Психология общения в малых группах и коллективах». В семидесятые годы спецкурсы по социальной психологии преподавали также доценты Н.В. Крогиус («Психология управления»), Р.Г. Селиванова («Основы семейного консультирования»). В восьмидесятые годы к этим дисциплинам прибавились спецкурсы по психологии суггестивного воздействия (ст. преподаватель В.В. Козача) и методике социально-психологического исследования (асс. А.Л. Южанинова).

Первым заведующим кафедрой психологии отделения психологии СГУ был Л.П. Добраев. С 1978 г. по 1980 г. кафедрой заведовал Николай Владимирович Крогиус. В это время он работал над докторской диссертацией. В 1976 году в издательстве Саратовского университета была опубликована его монография «Личность в конфликте», в которой на материале исследования шахматного творчества изучались психологические аспекты взаимоотношений между людьми в ситуации конфликта.



В 1980 г. Крогиус защитил докторскую диссертацию на тему «Познание людьми друг друга в конфликтной деятельности» в ученом совете Ленинградского государственного университета по специальности 19.00.05. Таким образом, Н.В. Крогиус стал первым в Саратове доктором психологических наук по специальности «социальная психология». В этом же году он переехал в Москву, и заведовать кафедрой психологии СГУ стал опять профессор Л.П. Добраев. Однако научное направление, начатое Н.В. Крогиусом, связанное с изучением проблем социальной перцепции, разрабатывалось на кафедре до конца восьмидесятых годов. В этот период одной из центральных тем научно-исследовательской работы кафедры была тема «Теоретические и прикладные проблемы психологии общения и познания людьми друг друга», научным руководителем которой был проф. Л.П. Добраев. В разработке темы участвовали также доценты И.Э. Стрелкова и Р.Г. Селиванова, ассистенты А.Л. Южанинова и Е.С. Гейзина (Школьник). К данному исследованию широко привлекались студенты, выполнявшие курсовые и дипломные работы под руководством названных преподавателей.

В начале 1990 гг. под руководством Л.П. Добраева на кафедре в рамках научно-исследовательского проекта «Народы России: возрождение и развитие» проводилось исследование «Возрастные аспекты творческого потенциала». И.Э. Стрелковой, Р.Г. Селивановой, А.Л. Южаниновой изучалось развитие творческого потенциала в общении студентов, а также – состояние супружеской креативности. Результаты работы апробировались и включались в научно-методическое обеспечение преподавания различных курсов на кафедре, а также практического индивидуально-личностного и семейного консультирования в Центре психологической помощи человеку г. Саратова.

В 1978 г. под руководством доцента И.Э. Стрелковой на кафедре психологии СГУ была выполнена дипломная работа А.Л. Южаниновой, посвященная изучению роли самосознания личности в социальной перцепции. Изучению А.Л. Южаниновой проблем понимания людьми друг друга (психологические особенности социального интеллекта, когнитивной сложности, коммуникативной самореализации личности) была посвящена ее кандидатская диссертация «Стилевые особенности межличностного познания и характеристики общения», выполненная под руководством профессора, зав. кафедрой социальной психологии Ленинградского университета Е.С. Кузьмина и защищенная в ученом совете ЛГУ в 1988 г. после окончания А.Л. Южаниновой заочной аспирантуры на кафедре социальной психологии ЛГУ. Это была первая кандидатская диссертация по специальности 19.00.05 – социальная психология, подготовленная преподавателем кафедры психологии Саратовского университета.

В семидесятые-восьмидесятые годы прошлого века ведущим специалистом кафедры в области социальной психологии была И.Э. Стрелкова, мой учитель. О ней мне хочется рассказать поподробнее.

Вся личная и профессиональная судьба Ирины Эмильевны прочно связана с Саратовским университетом. Ее родители были выпускниками нашего университета. Мама, Кириллова Мария Георгиевна, закончила филологический факультет, была ученицей профессора А.П. Скафтымова. Отец, Беркович Эмиль Львович, талантливый психолог, закончил фило-софский факультет, был учеником А.А. Крогиуса, заведующего кафедрой философии и психологии Саратовского университета (с 1919 по 1932 гг.), одного из основоположников Саратовской психологической школы.

В 1930-е гг. Эмиль Львович работал в Душанбинском пединституте. С именем профессора Э.Л. Берковича связывают становление психологической науки в Таджикистане. После 1936 г. он переехал с семьей в г. Оренбург и начал преподавать психологию на кафедре общей педагогики Оренбургского пединститута, был проректором по учебной работе. С 1941 по 1952 гг. Э.Л. Беркович заведовал кафедрой педагогики. За время многолетней плодотворной работы в этом вузе у него появилось немало учеников и последователей. Так, профессор Башкирского педуниверситета В.Ф. Сафин, выпускник Оренбургского пединститута, в своих воспоминаниях называет Э.Л. Берковича любимым учителем, открывшим ему мир науки психологии и познакомившим его с ведущими в то время психологами (В.С. Мерлиным, А.В. Петровским и др.).

В 1940 г. Э.Л. Беркович блестяще защитил кандидатскую диссертацию по истории психологии, а именно – по психологии воззрений революционеров-демократов. Его научным руководителем был основоположник диалектико-материалистической психологии (реактологии) в Советском Союзе К.Н. Корнилов, ученик Г.И. Челпанова. В электронном учебнике «История психологии» в литературе по отечественной психологии военных лет наряду с другими выдающимися исследованиями того периода названа работа Э.Л. Берковича «Борьба с немецким идеализмом в русской психологии XIX века».

В начале 1960-х г. Э.Л. Беркович вернулся в Саратов и несколько лет преподавал психологию в Саратовском пединституте.

Ирина Эмильевна Стрелкова стала продолжательницей дела отца. В 1947 году она поступила, а в 1952 году с отличием закончила отделение логики, психологии и русского языка филологического факультета Саратовского государственного университета им. Н.Г. Чернышевского. С сентября 1953 года по октябрь 1954 года она работала преподавателем логики и психологии в средней школе № 5 г. Саратова. В период 1954 – 1957 гг. училась в аспирантуре на кафедре психологии Саратовского пединститута, а в 1967 году в Москве защитила кандидатскую диссертацию по педагогике (психологии) на тему «Психология дружбы школьников-подростков», выполненную под руководством доктора педагогических наук, профессора И.В. Стрехова.

В Саратовском университете Ирина Эмильевна работает с 1957 года, сначала ассистентом, с 1960 года – старшим преподавателем, с 1968 года

– доцентом кафедры педагогики и психологии, с 1974 года – доцентом кафедры психологии СГУ. Характеристики, имеющиеся в личном деле Ирины Эмильевны, показывают, что, работая еще на кафедре психологии и педагогики, она зарекомендовала себя серьезным и добросовестным работником: читала курсы психологии на разных факультетах, руководила дипломными работами, проводила спецсеминары «Психология личности подростка», «Психология товарищества и дружбы в школьном возрасте». Во время работы на кафедре психологии она разработала и читала курсы студентам-психологам: введение в специализацию, общая психология (ч. 1), социальная психология, спецкурс по социальной психологии, а также преподавала психологию на биологическом, филологическом, историческом факультетах. Она вела семинары и спецсеминары, руководила курсовыми и дипломными работами, осуществляла руководство педагогической и преддипломной практикой на отделении психологии СГУ. Ирина Эмильевна руководила работой научного студенческого кружка и была куратором группы студентов-психологов первого выпуска.

На протяжении всей работы в университете Ирина Эмильевна плодотворно занималась научной деятельностью: к настоящему времени она имеет 94 научные работы, опубликованные в период 1955 – 2009 гг.

Анализ названий статей и учебно-методических пособий, подготовленных И.Э. Стрелковой, показывает, что все они посвящены изучению различных аспектов психологии общения и личности. Условно можно выделить три разнонаправленных этапа ее научной деятельности. Первый связан с работой над диссертационной темой и открывается статьей 1955 года «Психологические особенности понимания дружбы школьниками-подростками». Позднее особенности дружеского общения исследовались ею в среде студентов.

Первые шаги в науке сделаны Ириной Эмильевной под руководством Ивана Владимировича Страхова. Он же руководил подготовкой кандидатской диссертации Раисы Гавриловны Селивановой на тему «Психологический анализ развития дружбы школьников-подростков», защита которой состоялась в 1956 г. в Московском городском педагогическом институте. Это позволяет считать И.В. Страхова одним из тех, кто стоял у истоков развития социальной психологии на кафедре психологии СГУ.

В контексте первого направления научного творчества И.Э. Стрелковой подготовлены и первые межвузовские сборники по социальной психологии «Личность, коллектив и проблемы воспитания», изданные в Саратовском университете (1975, 1983 гг.), ответственным редактором которых была И.Э. Стрелкова. В них опубликовали свои статьи преподаватели Саратовского университета: И.Э. Стрелкова, Р.Г. Селиванова, В.В. Развинова, Е.И. Гарбер, И.Е. Гарбер; а также психологи из других городов: Б.И. Додонов, В.К. Калинин, Ю.Ю. Палайма.

Второй этап развития научных интересов И.Э. Стрелковой условно может быть назван когнитивистским. Он открывается ее тезисами «Пси-

хологические особенности восприятия личности другого», подготовленными к V Всесоюзному съезду психологов (Москва, 1977 г.). В этот период Ирина Эмильевна исследует роль самосознания, эмпатии, личностных свойств в познании людьми друг друга, а также особенности коммуникативной компетентности. Совместно с А.Л. Южаниновой ею разрабатываются проблемы социально-перцептивных способностей, творческого потенциала в межличностном общении.

Третий этап научной биографии И.Э. Стрелковой, на наш взгляд, связан с исследованием самоотношения личности и ознаменован опубликованием ее статьи «Внутренний диалог как форма существования самоотношения личности» (Материалы III Страховских чтений. Саратов, 1993). С этого момента совместно с Л.А. Кирилловым, а также дипломниками А.А. Головановой, Т.С. Селлер, Н.А. Шлапоковой, А.В. Васильевой, Н.А. Грайфер и другими Ирина Эмильевна работала над проблемами измерения и созданием типологии самоотношения личности, исследовала его устойчивые и динамические характеристики.

В семидесятые-восемидесятые годы Ирина Эмильевна была первым преподавателем психологии, с которым встречались на занятиях студенты отделения психологии. Теоретическая глубина и вместе с тем доступность изложения учебного материала, ее обаяние всегда привлекали многих студентов к обсуждению с ней профессиональных и личных проблем, дальнейшему творческому сотрудничеству. При общении с ней становилось понятным, что ее научные интересы, связанные с исследованием механизмов межличностного взаимодействия, дружеских взаимоотношений не случайны, а вытекают из ее глубинных личностных потребностей и формируют стиль и содержание контактов с людьми. Так было в прошлом, так неизменно остается и в настоящее время.

Поскольку в семидесятые годы я была студенткой, а с 1978 по 1995 гг. преподавателем отделения психологии, смею утверждать, что в основе взаимоотношений коллег всегда являлись уважение, доброжелательность, творческое сотрудничество, работа с каждым студентом велась, как с единственным. С 2010 г. деканом факультета психологии, заведующей кафедрой общей и социальной психологии Саратовского университета стала выпускница нашего отделения Людмила Николаевна Аксеновская, дипломница Р.Г. Селивановой (1985 г.). В 1997 г. Л.Н. Аксеновская защитила в Санкт-Петербурге кандидатскую диссертацию по специальности 19.00.05 «Моделирование управленческого взаимодействия как метод оптимизации организационной культуры» (научный руководитель В.Е. Семенов), а в 2008 г. в МГУ – по той же специальности – докторскую диссертацию «Социально-психологическая модель организационной культуры: концепция, методология, технология изменения (ордерный подход)» (научный консультант Т.Ю. Базаров). В этих событиях усматривается начало нового этапа развития социальной психологии в Саратовском уни-

верситете, истоки которого обнаруживаются в пятидесятых-восемидесятых годах XX века.

В настоящее время на факультете психологии СГУ благодаря профессору Л.Н. Аксеновской и доценту кафедры общей и социальной психологии, заведующей лабораторией юридической психологии Н.М. Романовой активно ведутся научные исследования по юридической психологии, открыта специализация по подготовке будущих юридических психологов.

Н.М. Романова, выпускница отделения психологии СГУ, дипломница Р.Х. Тугушева, в 1998 г. защитила кандидатскую диссертацию на тему «Социальная детерминация подростковой преступности: сексуальное насилие». Юридическим психологам хорошо известны работы Натальи Михайловны по изучению особенностей и структуры криминального поведения, а также по проблемам судебно-психологической экспертологии. В настоящее время она активно работает как внештатный судебный эксперт-психолог г. Саратова.

Вместе с тем, представляется, что было бы не совсем правильно связывать становление юридической психологии в СГУ только с работой сотрудников кафедры последних лет. Так, разработкой психолого-юридической проблематики занимались профессора Е.И. Гарбер и Р.Х. Тугушев. Ими создавались психодиагностические основы для проведения профотбора кандидатов для работы в правоохранительных органах.

В конце 1970-х гг. доцентом А.Ф. Пантелеевым (учеником Л.П. Добраева) впервые в Саратове начали проводиться судебно-психологические экспертизы по делам об изнасиловании, убийствах, ДТП. А.Ф. Пантелеев показал возможности использования специальных психологических знаний при установлении физиологического аффекта; определении способности к сознательно-волевому руководству своим поведением в юридически значимых ситуациях обвиняемых, находящихся в состоянии алкогольного или наркотического опьянения; выявлении психологических признаков порнопродукции и др.

В середине и конце 1990-х годов сотрудниками кафедры А.А. Понукалиным, Р.Х. Тугушевым, А.Л. Южаниновой одними из первых в России стали проводиться судебно-психологические экспертизы по делам о защите чести, достоинства и деловой репутации граждан, а также по делам о компенсации морального вреда. Приблизительно в это же время судебно-экспертной работой в качестве внештатных экспертов привлекались сотрудники кафедры психологии СГУ Н.М. Романова и Е.В. Рягузова (также выпускница нашего отделения, дипломница А.А. Понукалина).

Если посмотреть на проблему шире, то можно отметить, что психологи: выпускники Саратовского университета, воплощая идеи своих учителей Л.П. Добраева, Н.В. Крогиуса, Р.Х. Тугушева, А.А. Понукалина, Е.И. Гарбера, Р.Г. Селивановой, И.Э. Стрелковой, А.Ф. Пантелеева, плодотворно занимаются исследованиями в области юридической пси-

хологии, не являясь при этом сотрудниками СГУ. Так, в Саратовской государственной юридической академии на кафедре правовой и судебной экспертизы успешно преподают и занимаются научной работой в области юридической психологии выпускники отделения психологии СГУ доценты Л.Г. Петрова, А.Л. Южанинова, Н.И. Кос, Е.А. Вертягина, а также старший преподаватель В.М. Лисовцева. Е.А. Вертягина (дипломница А.Л. Южаниновой) в 2006 г. защитила кандидатскую диссертацию на тему «Профессиональная адаптация молодых следователей прокуратуры» (специальность 19.00.06). Это первый среди саратовских ученых психолог, защитившийся по юридической психологии.

В 1970-х гг. преподавание юридической психологии в России осуществлялось, главным образом, в юридических вузах юристам силами преподавателей-юристов. Психолого-юридические научные исследования также нередко проводились учеными юристами. Сейчас ситуация изменилась. Подготовлено достаточное количество преподавательских и научных кадров, чтобы обучение юридической психологии как юристов, так и психологов проводилось специалистами-психологами. В Саратове профессиональная подготовка студентов психологов по специализации «Юридическая психология» ведется как в СГУ, так и в СГЮА. Дальнейшая интеграция интересов, сил, идей юридических психологов, работающих в разных учреждениях г. Саратова, позволит еще более упрочить статус саратовской психолого-юридической школы.

## СОДЕРЖАНИЕ

|  |    |
|--|----|
| Вступительное слово декана факультета психологии Л.Н. Аксеновской.....   | 3  |
| <b>Августевич С.И.</b> История ограниченного поля видения.....   | 5  |
| <b>Аксеновская Л.Н.</b> Ордерная психология как интегративная тенденция<br>в социальной психологии.....  | 14 |
| <b>Белых Т.В.</b> Теория интегральной индивидуальности: история и современные<br>направления развития.....   | 19 |
| <b>Гарбер И.Е.</b> Европейский сертификат в области психологии и европейский<br>этнический мета-код.....   | 24 |
| <b>Грачёв Г.В.</b> Информационно-психологическая безопасность: формирование<br>авторского подхода.....   | 31 |
| <b>Гуменская О.М.</b> Психология в школе: нововведение или возрождение<br>традиций?.....   | 34 |
| <b>Гурская И.Ю., Попова С.П.</b> Психологический контекст функции<br>полезности.....   | 41 |
| <b>Калистратов П.Ю.</b> Психологические детерминанты, критерии<br>и структурные компоненты ответственности.....                                    | 44 |
| <b>Калистратова Т.Д.</b> Благотворительность и милосердие: нравственные<br>детерминанты жизни или перераспределение ресурсов?.....                 | 52 |
| <b>Карелин А.А., Калдина С.А.</b> Сновидения одаренных детей.....  | 61 |
| <b>Красильников И.А.</b> Феномен спонтанности в психологической науке<br>и проблема внутриличностных конфликтов.....                               | 71 |
| <b>Кузнецова М.И.</b> Адаптация усыновленных детей из восточной Европы<br>в американских семьях: возраст при усыновлении и семейный<br>климат..... | 78 |



|   |     |
|---|-----|
| <b>Купцова Н.В.</b> Проблема развития действия сериации в структуре познавательных процессов детей дошкольного возраста .....                     | 83  |
| <b>Лазунина Е.А.</b> К вопросу о роли логики в когнитивном развитии ребенка .....   | 87  |
| <b>Логина Ю.Ю.</b> Значение профессионально-психологического отбора в повышении безопасности труда.....   | 93  |
| <b>Лысенко Е.М.</b> Философско-психологическое осмысление потенциала культуры жизни подрастающего поколения.....                                  | 96  |
| <b>Молодиченко Т.А.</b> Особенности психологического консультирования в образовательных учреждениях разного типа .....                            | 110 |
| <b>Орлова М.М.</b> Здоровье и болезнь как социально-психологическая ситуация .....  | 115 |
| <b>Пантелеев А.Ф.</b> Когнитивные стратегии при понимании и запоминании учебного текста.....  | 119 |
| <b>Печерский В.Г., Беляков А.Е.</b> Отношение к другим как личностный ресурс совладающего поведения студентов вуза.....                           | 127 |
| <b>Погодина А.В.</b> Проблема корпоративной культуры университета в контексте реформирования высшего профессионального образования .....          | 137 |
| <b>Польская Н.А.</b> Идентичность в ситуации психического заболевания .....   | 140 |
| <b>Понукалин А.А.</b> Современные проблемы массовой психологии .....  | 154 |
| <b>Понукалин А.А.</b> Социально-психологические особенности организационной культуры в инновационном обществе .....                               | 160 |
| <b>Романова Н.М.</b> Модель личности преступника .....  | 167 |
| <b>Рягузова Е.В.</b> Интeрcубъeктный человек: метафора или реальность?.....   | 172 |
| <b>Смирнова А.Ю.</b> Социально-психологическая модель организационной культуры инновационного предприятия .....                                   | 178 |
| <b>Стрелкова И.Э.</b> Исследование самоотношения в структуре самосознания личности.....   | 187 |
| <b>Фролова С.В.</b> Значащее переживание образов мира и возникновение эмиграционного намерения.....   | 189 |
| <b>Южанинова А.Л.</b> Социальная и юридическая психология: истоки развития на кафедре психологии саратовского государственного университета ..... | 198 |

**ОПЫТ И ПЕРСПЕКТИВЫ РАЗВИТИЯ  
УНИВЕРСИТЕТСКОЙ ПСИХОЛОГИИ  
В САРАТОВЕ**

Материалы Юбилейной научно-практической конференции,  
посвященной 40-летию кафедры психологии

9–10 декабря 2011 года

Дизайн обложки *Я.А. Коршиков*  
Оригинал-макет подготовила *Н.И. Степанова*

---

Подписано в печать 05.12.2011. Формат 60x84 1/16.  
Усл. печ. л. 13,0. Тираж 100 экз. Заказ.

---

Отпечатано в Издательском доме ООО «Дельта»  
410004, Саратов, ул. Чернышевского, д. 60/62, оф. 520

