ПОСВЯЩАЕТСЯ

75-ЛЕТИЮ СО ДНЯ РОЖДЕНИЯ

АНДРЕЯ ВЛАДИМИРОВИЧА
БРУШЛИНСКОГО

Доктор психологических наук, профессор,
член-корреспондент РАН
А.В. Брушлинский

Российская академия наук
Институт психологии

ЛИЧНОСТЬ И БЫТИЕ: СУБЪЕКТНЫЙ ПОДХОД

Материалы научной конференции,
посвященной 75-летию со дня рождения
члена-корреспондента РАН
А.В. Брушлинского,
15–16 октября 2008 г.

Ответственные редакторы:
А.Л. Журавлев
В.В. Знаков
З.И. Рябикина

Издательство
«Институт психологии РАН»
Москва — 2008

УДК 159.9
ББК 88
Л 66

Л 66 **Личность и бытие: субъектный подход** / Материалы научной конференции, посвященной 75-летию со дня рождения члена-корреспондента РАН А.В. Брушлинского, 15–16 октября 2008 г. / Отв. ред.: А.Л. Журавлев, В.В. Знаков, З.И. Рябикина.— М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2008.— 608 с.

ISBN 978-5-9270-0136-1

Данный сборник научных трудов включает тезисы докладов, сообщения и выступления участников конференции, посвященной 75-летию со дня рождения выдающегося российского психолога А.В. Брушлинского. В этой книге представлены работы, посвященные психологии субъекта и психология человеческого бытия, описывающие исследования индивидуального и группового субъекта в современных социальных условиях, субъектные и личностные характеристики саморегуляции человека, а также личности в отношениях со-бытия с другими людьми.

УДК 159.9
ББК 88

Редакционная коллегия:
А.Л. Журавлев (отв. ред.), В.В. Знаков (отв. ред.),
Ю.В. Ковалева, А.Б. Купрейченко, З.И. Рябикина (отв. ред.),
Е.А. Сергиенко, Н.Е. Харламенкова

Материалы юбилейной научной конференции изданы при финансовой поддержке Российского гуманитарного научного фонда (РГНФ), грант 08-06-14028г

© Институт психологии Российской академии наук, 2008

ISBN 978-5-9270-0136-1

ОГЛАВЛЕНИЕ

ПРЕДИСЛОВИЕ 23

Раздел 1
ИДЕИ А.В. БРУШЛИНСКОГО В СОВРЕМЕННОЙ ПСИХОЛОГИИ

Д.Б. Богоявленская (Москва)
А.В. БРУШЛИНСКИЙ: СЛЕДУЯ ТРАДИЦИИ ШКОЛЫ 25

А.Н. Ждан (Москва)
ПРЕЕМСТВЕННОСТЬ В РАЗВИТИИ ИДЕЙ: ПРОБЛЕМА СУБЪЕКТА В ТВОРЧЕСТВЕ А.В. БРУШЛИНСКОГО И Г.Г. ШПЕТА 28

В.В. Знаков (Москва)
ПСИХОЛОГИЯ СУБЪЕКТА А.В. БРУШЛИНСКОГО, ГЕРМЕНЕВТИКА СУБЪЕКТА М. ФУКО И ПСИХОЛОГИЯ ЧЕЛОВЕЧЕСКОГО БЫТИЯ 31

А.Н. Кимберг (Краснодар)
МЕТОДОЛОГИЯ СУБЪЕКТНОГО ПОДХОДА А.В. БРУШЛИНСКОГО В ФЕНОМЕНОЛОГИЧЕСКОМ ПОЛЕ ИДЕНТИЧНОСТИ 37

В.А. Кольцова (Москва)
РЫЦАРЬ ПСИХОЛОГИИ (К ЮБИЛЕЮ А.В. БРУШЛИНСКОГО) 40

В.Т. Кудрявцев (Москва)
А.В. БРУШЛИНСКИЙ И В.В. ДАВЫДОВ: МИРОВОЗЗРЕНЧЕСКАЯ ОБЩНОСТЬ 43

М.Д. Няголова (Велико Търново, Болгария)
ПРОБЛЕМА СВОБОДЫ СУБЪЕКТА В ТВОРЧЕСТВЕ А.В. БРУШЛИНСКОГО 48

З.И. Рябикина (Краснодар)
ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ПЕРСПЕКТИВЫ ИНТЕРПРЕТАЦИИ ЛИЧНОСТИ С ПОЗИЦИЙ ПСИХОЛОГИИ СУБЪЕКТА А.В. БРУШЛИНСКОГО 50

Е.А. Сергиенко (Москва)
РАЗВИТИЕ ИДЕЙ ПСИХОЛОГИИ СУБЪЕКТА А.В. БРУШЛИНСКОГО: СИСТЕМНО-СУБЪЕКТНЫЙ ПОДХОД 54

Н.Е. Харламенкова (Москва)
ПАРАДОКСЫ РАЗВИТИЯ СУБЪЕКТА 59

Раздел 2

СУБЪЕКТ РАЗВИТИЯ, СУБЪЕКТ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ, СУБЪЕКТ ЖИЗНИ

И.Б. Дерманова (Санкт-Петербург)
ПАРАДИГМА СУБЪЕКТА: СТРУКТУРНО-ФУНКЦИОНАЛЬНЫЙ ПОДХОД..... 62

А.В. Карпов (Ярославль)
КАТЕГОРИЯ СУБЪЕКТА И СОВРЕМЕННЫЙ МЕТАКОГНИТИВИЗМ 65

Д.А. Леонтьев (Москва)
К ПРОБЛЕМЕ СУБЪЕКТА И СУБЪЕКТНОСТИ В ПСИХОЛОГИИ 69

В.В. Селиванов (Смоленск)
ОНТОГЕНЕЗ ПСИХИЧЕСКОГОКАК РАЗВИТИЕ СУБЪЕКТА 73

И.Г. Скотникова (Москва)
КАТЕГОРИЯ «СУБЪЕКТ» И УРОВНИ СУБЪЕКТНОСТИ 76

Б.С. Алишев (Казань)
НЕОПРЕДЕЛЕННОСТЬ И ЕЕ ПРЕОДОЛЕНИЕ В СИСТЕМЕ «СУБЪЕКТ-ОБЪЕКТ» 80

А.В. Афанасенко (Уссурийск)
БУДУЩИЙ УЧИТЕЛЬ КАК СУБЪЕКТ ПРЕОДОЛЕНИЯ ПРОТИВОРЕЧИЙ В СОВРЕМЕННОМ ОБРАЗОВАНИИ..... 84

О.Н. Большакова (Братск)
ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ИССЛЕДОВАНИЯ РАЗВИТИЯ СУБЪЕКТНОЙ ПОЗИЦИИ СТУДЕНТА ВУЗА 87

Н.Я. Большунова (Новосибирск)
СУБЪЕКТНОСТЬ КАК СОЦИОКУЛЬТУРНОЕ ЯВЛЕНИЕ
И КВИНТЭССЕНЦИЯ ИНДИВИДУАЛЬНОСТИ 90

Г.А. Виленская (Москва)
ВЗАИМОСВЯЗЬ СТРАТЕГИЙ И ПАРАМЕТРОВ КОНТРОЛЯ
ПОВЕДЕНИЯ У ДЕТЕЙ С РАЗНЫМ ТИПОМ ТЕМПЕРАМЕНТА 94

Т.В. Галкина, О.А. Мацкевич (Москва)
НОВЫЙ ПОДХОД К ИССЛЕДОВАНИЮ
ИНДИВИДУАЛЬНЫХ ОСОБЕННОСТЕЙ
СУБЪЕКТА ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ 97

В.А. Зобков (Владимир)
ОТНОШЕНИЕ К УЧЕБНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ
КАК ЦЕЛОСТНАЯ ХАРАКТЕРИСТИКА СУБЪЕКТА ДЕЯТЕЛЬНОСТИ 100

Т.Б. Ивашинина, Г.М. Анохина (Воронеж)
СУБЪЕКТ СОБСТВЕННОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ И РАЗВИТИЯ
В ЛИЧНОСТНО ОРИЕНТИРОВАННОЙ ТЕХНОЛОГИИ ОБУЧЕНИЯ 103

Н.И. Иоголевич (Челябинск)
ПРОФЕССИОНАЛЬНОЕ САМОСОЗНАНИЕ
СОВРЕМЕННЫХ МЕНЕДЖЕРОВ 106

М.М. Кашапов (Ярославль)
СПЕЦИФИКА ТВОРЧЕСКОГО МЫШЛЕНИЯ
СУБЪЕКТА ДЕЯТЕЛЬНОСТИ 109

И.А. Кибальченко (Таганрог)
РЕФЛЕКСИВНАЯ САМООЦЕНКА УЧЕБНО-ПОЗНАВАТЕЛЬНОГО
ОПЫТА СТУДЕНТОВ КАК ХАРАКТЕРИСТИКА СУБЪЕКТА РАЗВИТИЯ 112

А.Р. Кирпиков (Ижевск)
ВЗРОСЛЕНИЕ КАК ПЕРИОД СТАНОВЛЕНИЯ
СУБЪЕКТНОСТИ И ПОЗИЦИОНИРОВАНИЯ ЛИЧНОСТИ 115

Т.К. Комарова (Гродно)
ПЕДАГОГ КАК СУБЪЕКТ ПЕРСОНАЛИЗАЦИИ
В КОНТЕКСТЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ 118

Ю.К. Корнилов, С.Ю. Коровкин (Ярославль)
ВЗАИМОДЕЙСТВУЮЩАЯ СИСТЕМА ПРАКТИЧЕСКОГО МЫШЛЕНИЯ КАК ОСНОВА СУБЪЕКТНОЙ ДЕТЕРМИНАЦИИ МЫСЛИТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА 121

С.А. Котова (Санкт-Петербург)
ГОТОВНОСТЬ ВЫПУСКНИКОВ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ВУЗА К СУБЪЕКТ-СУБЪЕКТНОМУ ВЗАИМОДЕЙСТВИЮ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЕ 124

О.А. Кукушкина (Самара)
ПОНЯТИЕ И УРОВЕНЬ СУБЪЕКТНОГО ВКЛЮЧЕНИЯ В ЭКСПЕРИМЕНТАХ С ДВОЙСТВЕННЫМИ ИЗОБРАЖЕНИЯМИ..... 127

Т.И. Куликова (Тула)
К ПРОБЛЕМЕ РАЗВИТИЯ СУБЪЕКТНОСТИ В УСЛОВИЯХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЫ..... 130

Е.В. Куфтяк (Кострома)
АКТИВНОСТЬ СУПРУЖЕСКОЙ ПАРЫ КАК СУБЪЕКТНАЯ ХАРАКТЕРИСТИКА СЕМЬИ 134

Н.А. Лызь (Таганрог)
КАЧЕСТВА СУБЪЕКТА В СТРУКТУРЕ БЕЗОПАСНОЙ ЛИЧНОСТИ..... 137

И.С. Макарьев (Санкт-Петербург)
ПОДРОСТОК С ЛИЧНОСТНЫМИ И ПОВЕДЕНЧЕСКИМИ ОТКЛОНЕНИЯМИ: ОТ ОБЪЕКТА ВОСПИТАНИЯ К СУБЪЕКТУ ЖИЗНИ..... 140

Мунхцэцэг Мунхчулуун (Москва)
ИСТОРИЧЕСКАЯ ЛИЧНОСТЬ КАК СУБЪЕКТ ЖИЗНЕДЕЯТЕЛЬНОСТИ..... 143

С.К. Нарова-Бочавер (Москва)
СУБЪЕКТНЫЙ ПОДХОД КАК ПАРАДИГМА ЕСТЕСТВЕННОЙ ПСИХОТЕРАПИИ..... 146

С.Д. Некрасов (Краснодар)
ВИДЫ УЧЕБНОЙ СУБЪЕКТНОСТИ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНИКА 149

Г.В. Ожиганова (Москва)
О ДУХОВНЫХ СПОСОБНОСТЯХ СУБЪЕКТА РАЗВИТИЯ..... 152

Е.В. Панина (Самара)
ВОЛОНТЕРСКОЕ ДВИЖЕНИЕ ШКОЛЬНИКОВ
КАК РЕАЛИЗАЦИЯ СУБЪЕКТНОСТИ УЧАЩИХСЯ 155

В.И. Панов (Москва)
СУБЪЕКТНОСТЬ КАК ЕДИНИЦА АНАЛИЗА ПСИХИЧЕСКОГО
РАЗВИТИЯ (НА ПРИМЕРЕ РАЗВИТИЯ ДВИГАТЕЛЬНОЙ
АКТИВНОСТИ ДОШКОЛЬНИКОВ)..... 159

Н.Н. Плетеневская (Смоленск)
НЕПРЕРЫВНОСТЬ ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ СОЗНАТЕЛЬНОГО
И БЕССОЗНАТЕЛЬНОГО В МЫСЛИТЕЛЬНОМ ПРОЦЕССЕ СУБЪЕКТА 162

Ю.П. Поварёнков (Ярославль)
ПСИХОЛОГИЧЕСКАЯ ХАРАКТЕРИСТИКА СУБЪЕКТА
ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ПУТИ 165

Г.П. Позднякова, Э.В. Лидская, Ш.Р. Хисамбеев (Москва)
РАЗВИТИЕ СУБЪЕКТНОСТИ У ДОШКОЛЬНИКОВ
В ХОДЕ ОБУЧЕНИЯ ДВИГАТЕЛЬНЫМ НАВЫКАМ 169

Л.М. Попов, И.В. Балымова (Казань)
ПОВЕДЕНИЕ СУБЪЕКТА В ЭТИЧЕСКОЙ ПСИХОЛОГИИ 171

И.М. Пучкова (Казань)
О ПОДХОДЕ К ИЗУЧЕНИЮ СУБЪЕКТА
ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ 175

Н.К. Радина (Нижний Новгород)
МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ РЕСУРСЫ СУБЪЕКТНО-ДЕЯТЕЛЬНОСТНОГО
ПОДХОДА ДЛЯ ГЕНДЕРНЫХ ИССЛЕДОВАНИЙ В ПСИХОЛОГИИ 178

Н.Р. Салихова (Казань)
ФУНКЦИОНАЛЬНЫЙ МЕХАНИЗМ БАРЬЕРНОСТИ – РЕАЛИЗУЕМОСТИ
ЛИЧНОСТНЫХ ЦЕННОСТЕЙ В РАЗВИТИИ СУБЪЕКТА ЖИЗНИ 181

Ф.В. Смехов (Москва)
СОВЛАДАНИЕ С ТРУДНОСТЯМИ КАК АКТИВНОСТЬ
СУБЪЕКТА ЖИЗНЕННОГО ПУТИ 184

В.К. Солондаев (Ярославль)
ПРОФЕССИОНАЛЬНАЯ ПОЗИЦИЯ ВРАЧА 187

Ю.К. Стрелков (Москва)
ВРЕМЯ И СУБЪЕКТ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ 191

Н.Г. Терещенко (Набережные Челны)
ПРИМЕНЕНИЕ СТРУКТУРНО-УРОВНЕВОГО ПОДХОДА
ДЛЯ АНАЛИЗА СУБЪЕКТНЫХ ДЕТЕРМИНАНТ
УПРАВЛЕНЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ..... 195

М.С. Тиханова (Обнинск)
СУБЪЕКТНОСТЬ КАК ОСНОВА ПРОЕКТА
САМОРЕАЛИЗАЦИИ В ЮНОШЕСКОМ ВОЗРАСТЕ 198

М.А. Холодная (Москва)
ВОЗМОЖНОСТИ ОБЪЕДИНЕНИЯ ОНТОЛОГИЧЕСКОГО,
СУБЪЕКТНОГО И РЕСУРСНОГО ПОДХОДОВ
В ИССЛЕДОВАНИИ ИНТЕЛЛЕКТА 201

Л.И. Шрагина, М.И. Меерович (Одесса)
ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ТЕХНОЛОГИЯ НА ОСНОВЕ ТРИЗ
КАК ФАКТОР РАЗВИТИЯ СУБЪЕКТА
УЧЕБНО-ТВОРЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ..... 204

О.В. Янчукович (Минск)
ОБРАЗОВАНИЕ ШКОЛЬНИКА КАК СУБЪЕКТА САМОПОЗНАНИЯ..... 207

Раздел 3

ПСИХОЛОГИЯ СУБЪЕКТА И ПСИХОЛОГИЯ ЧЕЛОВЕЧЕСКОГО БЫТИЯ

Н.В. Гришина (Санкт-Петербург)
ЧЕЛОВЕК КАК СУБЪЕКТ ЖИЗНИ:
ОТ АДАПТАЦИИ К САМОТРАНСЦЕНДЕНЦИИ 210

А.А. Волочков (Пермь)
КАТЕГОРИЯ «АКТИВНОСТЬ»В ПСИХОЛОГИИ СУБЪЕКТА БЫТИЯ..... 213

Г.Ю. Фоменко (Краснодар)
ПАРАДОКСЫ ЛИЧНОСТНОЙ ОРГАНИЗАЦИИ ВРЕМЕНИ
ПРИ ЭКСТРЕМАЛЬНОМ МОДУСЕ БЫТИЯ 216

Е.Ю. Коржова (Санкт-Петербург)
КОНЦЕПЦИЯ ЧЕЛОВЕКА КАК СУБЪЕКТА ЖИЗНЕДЕЯТЕЛЬНОСТИ И ЕЕ ПРИМЕНЕНИЕ В ПСИХОЛОГИИ ЛИЧНОСТИ 220

А.О. Прохоров (Казань)
ОБРАЗ ПСИХИЧЕСКОГО СОСТОЯНИЯ СУБЪЕКТА В ПРОСТРАНСТВЕННО-ВРЕМЕННЫХ КООРДИНАТАХ..... 223

Е.А. Аверкина (Москва)
КОГНИТИВНАЯ И ЭКЗИСТЕНЦИАЛЬНАЯ ТРАДИЦИИ ИССЛЕДОВАНИЯ САМОПОНИМАНИЯ СУБЪЕКТА..... 226

В.П. Андронов (Саранск)
ДУХОВНЫЙ ФАКТОР ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО МЫШЛЕНИЯ СПЕЦИАЛИСТА..... 230

В.Г. Аникина (Москва)
«ДРУГОЙ» КАК РЕФЛЕКСИВНАЯ ПОЗИЦИЯ В САМОПОЗНАНИИ ЛИЧНОСТИ..... 233

Ю.Д. Бабаева, Е.В. Битюцкая (Москва)
КРИТЕРИИ И ДЕТЕРМИНАНТЫ КОГНИТИВНОГО ОЦЕНИВАНИЯ ТРУДНЫХ ЖИЗНЕННЫХ СИТУАЦИЙ 236

Б.И. Беспалов (Москва)
НЕЧЕТКО-МНОЖЕСТВЕННАЯ МОДЕЛЬ НЕДИЗЪЮНКТИВНОСТИ ПСИХИЧЕСКИХ ПРОЦЕССОВ СУБЪЕКТА 240

И.С. Борщевский (Пятигорск)
НЕОСОЗНАННЫЙ СТРАХ СМЕРТИ У ДЕТЕЙ – ЕГО ПРОЯВЛЕНИЯ И ВОЗМОЖНОСТИ КОРРЕКЦИИ 243

А.В. Бурмистрова-Савенкова (Москва)
БЫТИЙНОЕ ПРОСТРАНСТВО ЛИЧНОСТИ КАК РЕЗУЛЬТАТ РАЗВИТИЯ ЕЕ СУБЪЕКТНОСТИ 246

М.И. Воловикова, М.Ю. Колпакова (Москва)
ПРИМЕНЕНИЕ МИКРОСЕМАНТИЧЕСКОГО АНАЛИЗА К ДУХОВНО-ОРИЕНТИРОВАННОМУ ДИАЛОГУ..... 249

Т.В. Гущина (Кострома)
СЕМЕЙНЫЕ СОБЫТИЯ: ТРУДНОСТИ И РЕСУРС В ЖИЗНИ РОССИЙСКИХ МУЖЧИН И ЖЕНЩИН..... 251

С.Г. Достовалов (Курган)
ПРОЯВЛЕНИЯ СУБЪЕКТНОСТИ В ДОВЕРИИ 254

Е.П. Ермолаева (Москва)
ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКАЯ МОДЕЛЬ
ЧЕЛОВЕК – ПРОФЕССИЯ – ОБЩЕСТВО
В СВЕТЕ СУБЪЕКТНОГО ПОДХОДА А.В. БРУШЛИНСКОГО 256

Г.В. Иванченко (Москва)
ЭКЗИСТЕНЦИАЛЬНЫЕ ДИЛЕММЫ:
ОПТИМАЛЬНЫЕ И МЕТАПАТОЛОГИЧЕСКИЕ ВАРИАНТЫ
ИХ РЕШЕНИЯ СУБЪЕКТОМ 259

Т.А. Климонтова (Иркутск)
ВНУТРЕННИЙ МИР ОДАРЕННОЙ ЛИЧНОСТИ
КАК ДИНАМИЧЕСКАЯ САМОРЕФЕРЕНТНАЯ СИСТЕМА 263

И.В. Кузнецова (Смоленск)
СУБЪЕКТНЫЕ ДЕТЕРМИНАНТЫ КРЕАТИВНОСТИ ВОСПРИЯТИЯ
В ПРОЦЕССЕ ИЗОБРАЗИТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ 266

М.Ш. Магомед-Эминов (Москва)
СМЕРТЬ И ВОСКРЕСЕНИЕ СУБЪЕКТА 269

Л.Н. Ожигова (Краснодар)
ГЕНДЕРНАЯ ИНТЕРПРЕТАЦИЯ СМЫСЛА ЖИЗНИ ЛИЧНОСТИ
КАК СУБЪЕКТА БЫТИЯ 272

Н.С. Полутина (Саранск)
ОСОБЕННОСТИ СОВЛАДАЮЩЕГО ПОВЕДЕНИЯ
СУБЪЕКТОВ КОМПЬЮТЕРНОЙ ИГРЫ 276

О.О Полякова (Саранск)
СОВЛАДАЮЩЕЕ ПОВЕДЕНИЕ И ЛИЧНОСТНЫЕ СВОЙСТВА
В КОНТЕКСТЕ СУБЪЕКТНОСТИ 279

А.О. Руслина (Москва)
ПОНИМАНИЕ СУБЪЕКТОМ МАНИПУЛЯЦИИ В ОБЩЕНИИ 282

С.Л. Свешникова (Кострома)
ЗНАЧЕНИЕ ВРЕМЕННОЙ ПЕРСПЕКТИВЫ В ЖИЗНИ СУБЪЕКТА 285

Т.П. Скрипкина (Ростов-на-Дону)
ФЕНОМЕН «СВОРАЧИВАНИЯ» СУБЪЕКТНОСТИ
В ТРУДНОЙ ЖИЗНЕННОЙ СИТУАЦИИ 288

С.И. Соболев, Л.Н. Тарасова (Саранск)
ЦЕННОСТНО-СМЫСЛОВАЯ ПОЗИЦИЯ СУБЪЕКТА
КАК ФАКТОР СМЫСЛООБРАЗОВАНИЯ 292

Д.И. Степанов (Москва)
САМОИНТЕРПРЕТАЦИЯ И САМОПОНИМАНИЕ СУБЪЕКТА 295

О.В. Стольникова (Москва)
САМООБМАН КАК ПРОБЛЕМА ПСИХОЛОГИИ
ЧЕЛОВЕЧЕСКОГО БЫТИЯ 298

С.А. Томчук (Ярославль)
ИССЛЕДОВАНИЕ МУЗЫКАЛЬНОГО МЫШЛЕНИЯ
В РАМКАХ СУБЪЕКТНО-ДЕЯТЕЛЬНОСТНОГО ПОДХОДА 302

Е.В. Улько (Краснодар)
ВАРИАТИВНАЯ ГИБКОСТЬ ИНТЕРПРЕТАЦИИ СУБЪЕКТОМ
ЖИЗНЕННЫХ СИТУАЦИЙ 305

А.Э. Цымбалюк (Ярославль)
МЕНТАЛЬНАЯ РЕПРЕЗЕНТАЦИЯ СИТУАЦИЙ ЖИЗНЕННОГО ПУТИ:
ОПЕРАЦИОНАЛИЗАЦИЯ ПОНЯТИЙ 308

Раздел 4

ИНДИВИДУАЛЬНЫЙ И ГРУППОВОЙ СУБЪЕКТ В СОВРЕМЕННЫХ СОЦИАЛЬНЫХ УСЛОВИЯХ

А.Л. Журавлев (Москва)
БОЛЬШИЕ СОЦИАЛЬНЫЕ ГРУППЫ КАК СУБЪЕКТЫ:
ВОЗМОЖНОСТИ ИССЛЕДОВАНИЯ 312

В.П. Позняков (Москва)
ИНДИВИДУАЛЬНЫЙ И ГРУППОВОЙ СУБЪЕКТЫ
ПСИХИЧЕСКИХ ЯВЛЕНИЙ 315

А.С. Чернышёв (Курск)
ТЕНДЕНЦИИ СТАНОВЛЕНИЯ И ФУНКЦИОНИРОВАНИЯ ГРУППОВОГО СУБЪЕКТА В РАЗНЫХ СОЦИАЛЬНЫХ СРЕДАХ 318

Г.В. Акопов (Самара)
СУБЪЕКТНЫЙ ПОДХОД В СТУКТУРАЦИИ МЕЖЛИЧНОСТНОГО ОБЩЕНИЯ 321

Ю.Я. Голиков (Москва)
ИЗМЕНЕНИЕ ОТНОШЕНИЙ МЕЖДУ КОЛЛЕКТИВНЫМИ СУБЪЕКТАМИ В СФЕРЕ ВЫСОКИХ ТЕХНОЛОГИЙ 324

Г.В. Акопов, Н.Л. Быкова (Самара)
ПРОЦЕССУАЛЬНЫЙ ПОДХОД В ИЗУЧЕНИИ СМЫСЛОЖИЗНЕННЫХ ОРИЕНТАЦИЙ ГРУППОВОГО СУБЪЕКТА 328

М.А. Ануфриева (Москва)
ЛИТЕРАТУРНО-ХУДОЖЕСТВЕННОЕ ТВОРЧЕСТВО КАК ОСОБЫЙ ВИД СОЦИАЛЬНОЙ РЕФЛЕКСИИ, ОБЩЕНИЯ И СОВМЕСТНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ШКОЛЬНИКОВ 331

Е.В. Бакшутова (Самара)
РУССКАЯ ИНТЕЛЛИГЕНЦИЯ КАК ГРУППОВОЙ СУБЪЕКТ ИНТЕЛЛИГЕНТСКОГО ДИСКУРСА 334

С.А. Белоусова (Челябинск)
СУБЪЕКТНЫЙ ПОДХОД КАК ОСНОВАНИЕ СУБЪЕКТНО-ОБРАЗУЮЩЕГО МЕНЕДЖМЕНТА В СФЕРЕ ОБРАЗОВАНИЯ 337

С.С. Бубнова (Москва)
СИСТЕМА ЦЕННОСТНЫХ ОРИЕНТАЦИЙ МОЛОДЕЖИ ЦЕНТРАЛЬНЫХ РЕГИОНОВ РОССИИ: СТРУКТУРА И ИЕРАРХИЯ ЦЕННОСТЕЙ-ИДЕАЛОВ И ЦЕННОСТНЫХ СВОЙСТВ ЛИЧНОСТИ 340

Т.С. Вавакина, В.П. Позняков (Москва)
ТИПЫ ОТНОШЕНИЯ ПРЕДПРИНИМАТЕЛЕЙ К ДЕЛОВОМУ ПАРТНЕРСТВУ 342

М.В. Верстова (Краснодар)
ОБРАЗ ПРАВА В СОЗНАНИИ СОВРЕМЕННОЙ ЛИЧНОСТИ (НА ПРИМЕРЕ СУДА ПРИСЯЖНЫХ) 347

А.И. Виноградская (Москва)
СУБЪЕКТНЫЙ ПОДХОД: УНИВЕРСАЛЬНЫЕ ПРИТЯЗАНИЯ ЭФФЕКТИВНОГО СУБЪЕКТА ОБЩЕНИЯ 350

И.В. Воробьева, О.В. Кружкова (Екатеринбург)
СО-БЫТИЕ ЛИЧНОСТИ И ГОРОДА: УРБАНИЗИРОВАННАЯ ЛИЧНОСТЬ И ИНДИВИДУАЛИЗИРОВАННЫЙ СОЦИУМ..... 354

Н.Е. Гаричева (Владимир)
ВНЕШКОЛЬНОЕ ОБЩЕНИЕ КАК ФАКТОР ФОРМИРОВАНИЯ ЛИЧНОСТИ ПОДРОСТКОВ И ЮНОШЕЙ 357

Ю.В. Ковалева (Москва)
СЕМЬЯ КАК КОЛЛЕКТИВНЫЙ СУБЪЕКТ: ПСИХОЛОГИЧЕСКАЯ СПЕЦИФИКА И ПЕРСПЕКТИВЫ ИССЛЕДОВАНИЯ..... 360

А.Н. Дёмин (Краснодар)
ПРОБЛЕМА ГРАНИЦЫ ПРЕОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ АКТИВНОСТИ СУБЪЕКТА..... 363

Е.В. Кулаева (Ярославль)
ГЕНДЕРНАЯ ИДЕНТИЧНОСТЬ И НАПРАВЛЕННОСТЬ НА РАЗВИТИЕ ЛИЧНОСТИ В БИЗНЕС-ОРГАНИЗАЦИЯХ 366

А.Б. Купрейченко, А.С. Моисеев (Москва)
ПРИЗНАКИ ГРУППОВОГО СУБЪЕКТА У СОВРЕМЕННОГО РОССИЙСКОГО СРЕДНЕГО КЛАССА: ПОСТАНОВКА ПРОБЛЕМЫ..... 369

А.В. Литвинова, Ю.С. Ревенко (Москва)
ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ХАРАКТЕРИСТИКИ СУБЪЕКТНЫХ ФУНКЦИЙ ЛИЧНОСТИ 372

А.А. Лузаков (Краснодар)
КАТЕГОРИЗАЦИЯ В МЕЖЛИЧНОСТНОМ ПОЗНАНИИ: СУБЪЕКТИВНОСТЬ И СУБЪЕКТНОСТЬ..... 375

А.В. Микляева (Санкт-Петербург)
ВОЗРАСТНЫЕ ГРУППЫ КАК СУБЪЕКТЫ СОЦИАЛЬНЫХ ОТНОШЕНИЙ... 379

И.А. Муратова (Харьков)
ПРЕДСТАВЛЕНИЕ О ЛИЧНОСТИ ЛИДЕРА: ГЕНДЕРНЫЙ ПОДХОД..... 382

Л.Ш. Мустафина (Москва)
ГЕНДЕРНАЯ СПЕЦИФИЧНОСТЬ СОЦИАЛЬНЫХ ПРЕДСТАВЛЕНИЙ О СОВЕСТИ У СТАРШЕКЛАССНИКОВ 384

Е.А. Панченко (Самара)
СУБЪЕКТИВНАЯ ФЕНОМЕНОЛОГИЯ ПРЕДПРИНИМАТЕЛЬСКОГО СОЗНАНИЯ: ПРОБЛЕМА АВТОНОМИИ..... 388

Е.А. Рыльская (Челябинск)
КОММУНИКАТИВНЫЙ ПОДХОД К ИССЛЕДОВАНИЮ ЖИЗНЕСПОСОБНОСТИ ЧЕЛОВЕКА..... 391

С.В. Сарычев, Ю.Л. Лобков (Курск)
ИССЛЕДОВАНИЕ МИРООЩУЩЕНИЯ МОЛОДЕЖНЫХ ЛИДЕРОВ НА РУБЕЖЕ XX–XXI ВЕКОВ 394

Т.Н. Тихомирова (Москва)
ОСОБЕННОСТИ ВНУТРИСЕМЕЙНОГО ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ И ТВОРЧЕСКИЕ ДОСТИЖЕНИЯ ЛИЧНОСТИ: СУБЪЕКТНЫЙ ПОДХОД..... 398

Е.М. Турок (Смоленск)
ПОНИМАНИЕ СУБЪЕКТОМ СИТУАЦИЙ ТЕРРОРИСТИЧЕСКОЙ УГРОЗЫ 400

С.Ю. Флоровский (Краснодар)
РУКОВОДИТЕЛИ КАК СУБЪЕКТЫ ВОСПРИЯТИЯ И ИНТЕРПРЕТАЦИИ СОДЕРЖАНИЯ СОВМЕСТНОЙ УПРАВЛЕНЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ..... 403

Т.В. Черникова (Волгоград)
ОТНОШЕНИЯ СУБЪЕКТОВ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО РАЗВИТИЯ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ОБЩНОСТЯХ РАЗЛИЧНОГО ТИПА..... 406

В.В. Шиповская (Краснодар)
БЕСПОМОЩНОСТЬ КАК СПОСОБ ДЕСТРУКТИВНОГО ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ СУБЪЕКТА С СОЦИУМОМ..... 410

Т.В. Эксакусто (Таганрог)
СОЦИАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКАЯ БЕЗОПАСНОСТЬ СУБЪЕКТА МЕЖЛИЧНОСТНЫХ ОТНОШЕНИЙ..... 413

Раздел 5

СУБЪЕКТНЫЕ И ЛИЧНОСТНЫЕ ХАРАКТЕРИСТИКИ САМОРЕГУЛЯЦИИ ЧЕЛОВЕКА

В.И. Моросанова (Москва)
РАЗВИТИЕ ОСОЗНАННОЙ САМОРЕГУЛЯЦИИ КАК ОСНОВА И КРИТЕРИЙ СТАНОВЛЕНИЯ ЧЕЛОВЕКА КАК СУБЪЕКТА 417

Л.Г. Дикая (Москва)
СУБЪЕКТНАЯ САМОРЕГУЛЯЦИЯВ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ: МЕТАСИСТЕМНЫЙ ПОДХОД 419

Т.В. Корнилова (Москва)
САМОРЕГУЛЯЦИЯ КАК ПРЕОДОЛЕНИЕ СУБЪЕКТОМ НЕОПРЕДЕЛЕННОСТИ ПРИ ПРИНЯТИИ РЕШЕНИЙ 423

Ю.В. Скворцова (Ярославль)
СУБЪЕКТНЫЙ ПОДХОД И МЕТАКОГНИТИВНАЯ РЕГУЛЯЦИЯ ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ 427

Ю.Я. Голиков, А.Н. Костин (Москва)
РАЗВИТИЕ КОНЦЕПЦИИ ПРОБЛЕМНОСТЕЙ ДЛЯ АНАЛИЗА СУБЪЕКТНОЙ АКТИВНОСТИ 430

Л.С. Акопян (Самара)
САМОРЕГУЛЯЦИЯ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ В СИТУАЦИИ ПЕРЕЖИВАНИЯ СТРАХА 432

Л.В. Белова (Казань)
СОЦИАЛЬНАЯ АДАПТАЦИЯ ПОДРОСТКОВ С НАРУШЕНИЯМИ РАЗВИТИЯ ОТ КОРРЕКЦИИ К САМОУПРАВЛЕНИЮ ПОВЕДЕНИЕМ И САМОКОМПЕНСАЦИИ ЛИЧНОСТИ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОСТРАНСТВЕ 436

О.В. Белоус (Армавир)
САМОРЕГУЛЯЦИЯ АКТИВНОСТИ УЧИТЕЛЯ 439

Д.В. Бердников, В.В. Плотников (Курск)
САМОРЕГУЛЯЦИЯ ФУНКЦИОНАЛЬНЫХ СИСТЕМ ВОСПРИЯТИЯ И АДАПТИРОВАННОСТЬ ЧЕЛОВЕКА 442

А.Н. Большакова (Харьков)
СУБЪЕКТИВНАЯ КАРТИНА ЖИЗНИ КАК СУБЪЕКТНЫЙ ФАКТОР САМОЭФФЕКТИВНОСТИ ЧЕЛОВЕКА 446

Т.Л. Валуйская (Минск)
ИНДИВИДУАЛЬНАЯ САМОРЕГУЛЯЦИЯ АКТИВНОСТИ У СТУДЕНТОК С РАЗНЫМ УРОВНЕМ ПЕРФЕКЦИОНИЗМА..... 449

О.М. Гончарова, И.А. Мироненко (Санкт-Петербург)
ВЗАИМОСВЯЗЬ САМООЦЕНКИ ПОДРОСТКА И ЕГО ЭМОЦИОНАЛЬНОГО ИНТЕЛЛЕКТА 452

Г.Б. Горская, Ю.М. Босенко, Т.И. Зернова, М.Э. Хорошун (Краснодар)
МОТИВАЦИОННЫЕ РЕГУЛЯТОРЫ СУБЪЕКТНОСТИ СТУДЕНТОВ В УЧЕБНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ 454

М.Е. Зеленова (Москва)
ПОСТТРАВМАТИЧЕСКАЯ СТРЕССОВАЯ АДАПТАЦИЯ: СУБЪЕКТНО-ЛИЧНОСТНЫЕ ХАРАКТЕРИСТИКИ РЕГУЛЯЦИИ УСПЕШНОСТИ 457

М.Е. Зеленова, Е.О. Лазебная (Москва)
НЕОСОЗНАВАЕМЫЕ ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ЗАЩИТЫ КАК ДЕТЕРМИНАНТЫ УСПЕШНОСТИ ПОСЛЕВОЕННОЙ АДАПТАЦИИ УЧАСТНИКОВ БОЕВЫХ ДЕЙСТВИЙ 461

М.Г. Иванова (Кемерово)
ПСИХОЛОГИЧЕСКОЕ ЗДОРОВЬЕ КАК КАЧЕСТВЕННАЯ ХАРАКТЕРИСТИКА САМОРЕГУЛЯЦИИ ЛИЧНОСТИ 464

Т.А. Индина, В.И. Моросанова (Москва)
ИССЛЕДОВАНИЕ РЕГУЛЯТОРНЫХ И ЛИЧНОСТНЫХ ДЕТЕРМИНАНТ РАЦИОНАЛЬНОСТИ ПРИНЯТИЯ РЕШЕНИЙ (НА МОДЕЛИ ПОЛИТИЧЕСКОГО ГОЛОСОВАНИЯ ИЗБИРАТЕЛЕЙ)..... 467

С.В. Истомина (Шадринск)
РОЛЬ ОПЫТА ОСОЗНАННОЙ САМОРЕГУЛЯЦИИ АКТИВНОСТИ В ПРОФЕССИОНАЛЬНОМ САМООПРЕДЕЛЕНИИ СТАРШЕКЛАССНИКОВ 470

Л.В. Кан (Москва)
КОГНИТИВНО-ЛИЧНОСТНЫЕ КОНСТРУКТЫ И РЕПРЕЗЕНТАЦИЯ ВНЕШНЕГО ОБЛИКА..... 473

А.А. Обознов (Москва)
ПРОБЛЕМА СУБЪЕКТНО-СООБРАЗНОЙ ОРГАНИЗАЦИИ РАБОЧЕГО ПРОЦЕССА 476

М.А. Падун (Москва)
КОГНИТИВНЫЙ СТИЛЬ «ПОЛЕЗАВИСИМОСТЬ–ПОЛЕНЕЗАВИСИМОСТЬ» У ПАЦИЕНТОВ С ДЕПРЕССИЕЙ 477

Ю.В. Постылякова (Москва)
СУБЪЕКТНАЯ АКТИВНОСТЬ И РЕСУРСЫ СОВЛАДАНИЯ СО СТРЕССОМ..... 480

Я.В. Розевика (Краснодар)
ВРЕМЕННЫЕ ПРОЯВЛЕНИЯ ПСИХИЧЕСКОЙ САМОРЕГУЛЯЦИИ..... 483

Т.В. Румянцева (Ярославль)
ИДЕНТИЧНОСТЬ КАК ОСНОВА САМОРЕГУЛЯЦИИ В ПРОЦЕССЕ СОЦИАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ АДАПТАЦИИ СТУДЕНТОВ ВУЗА.... 485

С.Е. Сорокина (Казань)
О РАЗВИВАЮЩИХ ВОЗМОЖНОСТЯХ ПРОВОКАТИВНОСТИ В САМОРЕГУЛЯЦИИ СУБЪЕКТА 488

Г.Р. Федотова (Казань)
СУБЪЕКТ В ЭКСТРЕМАЛЬНЫХ УСЛОВИЯХ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ..... 490

Раздел 6

ЛИЧНОСТЬ В ОТНОШЕНИЯХ СО-БЫТИЯ С ДРУГИМИ ЛЮДЬМИ

А.К. Осницкий (Москва)
ПОПЫТКИ ОБОСНОВАНИЯ ПОНЯТИЙ СУБЪЕКТ И ЛИЧНОСТЬ 494

Р.М. Шамионов (Саратов)
СУБЪЕКТНОСТЬ ЛИЧНОСТИ В ПРОЦЕССЕ СОЦИАЛИЗАЦИИ В ИЗМЕНЯЮЩИХСЯ УСЛОВИЯХ БЫТИЯ 497

И.А. Красильников (Саратов)
РАЗВИТИЕ ЛИЧНОСТИ КАК СУБЪЕКТНО-ЭКЗИСТЕНЦИАЛЬНЫЙ ПУТЬ РАЗРЕШЕНИЯ ВНУТРИЛИЧНОСТНЫХ КОНФЛИКТОВ 501

Ю.Б. Шлыкова (Краснодар)
АВТОБИОГРАФИЯ КАК ОТРАЖЕНИЕ СО-БЫТИЯ ЛИЧНОСТИ 504

В.Е. Купченко (Омск)
ТИПЫ ЖИЗНЕННЫХ СТРАТЕГИЙ
В ПЕРИОД СРЕДНЕЙ ВЗРОСЛОСТИ 507

А.В. Батаршев (Санкт-Петербург)
МОДЕЛЬ САМОРЕАЛИЗАЦИИ ЛИЧНОСТИ БУДУЩЕГО
СПЕЦИАЛИСТА-ПРОФЕССИОНАЛА 510

Л.Г. Безумова (Самара)
ДИНАМИКА ИЗМЕНЕНИЙ ЛИЧНОСТНЫХ ЦЕННОСТЕЙ
И ПОТРЕБНОСТЕЙ СТУДЕНТОВ В ПРОЦЕССЕ
ДИАДИЧЕСКОГО ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ 513

Н.Ю. Будич (Кемерово)
ЛИЧНОСТНОЕ САМООПРЕДЕЛЕНИЕ
В СВЕТЕ БЫТИЙНОГО ПОДХОДА 516

Е.В. Головина, Т.Б. Тимофеева (Москва)
ТЕМПЕРАМЕНТАЛЬНЫЕ ОСОБЕННОСТИ УВЕРЕННОСТИ ЛИЧНОСТИ 519

М.В. Григорьева (Саратов)
СУБЪЕКТНОСТЬ АДАПТИРУЮЩЕЙСЯ ЛИЧНОСТИ 522

Т.Н. Джумагулова (Магнитогорск)
СУБЪЕКТНОСТЬ КАК ЦЕЛЕВОЙ СИСТЕМООБРАЗУЮЩИЙ
КОМПОНЕНТ ИНДИВИДУАЛЬНОСТИ 524

Е.Н. Диденко (Краснодар)
СО-БЫТИЕ СУПРУГОВ В СЕМЬЯХ МОРЯКОВ
И «БЕРЕГОВЫХ» СЕМЬЯХ 527

А.Н. Елизаров (Москва)
ИЗУЧЕНИЕ ДЕЯТЕЛЬНОСТИИ РАЗВИТИЯ КЛИЕНТА
В УСЛОВИЯХ КОНСУЛЬТАТИВНОГО ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ 530

К.В. Карпинский (Гродно)
ОСОБЕННОСТИ ЖИЗНЕННОЙ ПЕРСПЕКТИВЫ В ПЕРИОД
СМЫСЛОЖИЗНЕННОГО КРИЗИСА В РАЗВИТИИ ЛИЧНОСТИ 534

Н.А. Ковалева (Саранск)
РАССТАВАНИЕ КАК ФЕНОМЕН ЛИЧНОСТНОГО БЫТИЯ 537

И.В. Корсун (Ростов-на-Дону)
СУПРУЖЕСТВО – ЛИЧНОСТНО-РАЗВИВАЮЩИЙ ИЛИ ЛИЧНОСТНО-РАЗРУШАЮЩИЙ ПОТЕНЦИАЛ ДЛЯ СУБЪЕКТОВ БРАКА? 541

И.Л. Наприев (Краснодар)
КАТЕГОРИЯ ЗНАЧЕНИЯ КАК ЕДИНИЦА ИЗМЕНЕНИЯ ОБРАЗА-Я..... 544

С.А. Рассадина (Санкт-Петербург)
ПРАКТИКИ УДОВОЛЬСТВИЯ КАК ФОРМА СО-БЫТИЯ С ДРУГИМ..... 547

К.М. Романов, И.С. Осипова (Саранск)
ВЫРАЖЕНИЕ ПСИХИЧЕСКОГО СОСТОЯНИЯ КАК ФЕНОМЕН ЛИЧНОСТНОГО БЫТИЯ 550

А.К. Рубченко (Обнинск)
ОСОБЕННОСТИ САМООТНОШЕНИЯ ЮНОШЕЙ И ДЕВУШЕК ПРИ СЕМЕЙНОЙ ДЕПРИВАЦИИ..... 553

М.В. Сапоровская (Кострома)
ОБРАЗЫ ИДЕАЛЬНОЙ И РЕАЛЬНОЙ ЖЕНЩИНЫ В СЕМЬЕ..... 556

Е.С. Синельникова (Санкт-Петербург)
ЛЮБОВЬ КАК СО-БЫТИЕ..... 560

С.С. Синельникова (Санкт-Петербург)
ОТНОШЕНИЕ К СЕБЕ И ДРУГИМ ВНУТРЕННЕ КОНФЛИКТНОЙ ЛИЧНОСТИ 563

Л.Г. Степанова (Минск)
САМООПРЕДЕЛЕНИЕ КАК ПРОЯВЛЕНИЕ СУБЪЕКТНОСТИ ЛИЧНОСТИ..... 566

А.Н. Стражкова (Новосибирск)
ЛИЧНОСТНО-ХАРАКТЕРОЛОГИЧЕСКИЙ ПАТТЕРН ОТВЕТСТВЕННОСТИ 570

В.В. Сутужко (Саратов)
ЛИЧНОСТЬ КАК СУБЪЕКТ ОЦЕНОЧНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ..... 574

С.А. Сухих (Краснодар)
ЛИНГВОПСИХОЛОГИЧЕСКОЕ ИЗМЕРЕНИЕ ЛИЧНОСТИ
В СУБЪЕКТНОЙ ПАРАДИГМЕ 577

А.Р. Трощий (Ульяновск)
СО-БЫТИЕ СУБЪЕКТОВ ГЕНДЕРНЫХ ВЗАИМООТНОШЕНИЙ
КАК ФИЛОСОФСКО-ПСИХОЛОГИЧЕСКАЯ ПРОБЛЕМА 581

М.В. Тютюник (Краснодар)
ЗАВИСИМОСТЬ ЛИЧНОСТНЫХ ОСОБЕННОСТЕЙ
ОТ САМОЧУВСТВИЯ В РАЗЛИЧНЫХ МОДУСАХ
СУБЪЕКТНОГО ВРЕМЕНИ..... 584

Е.В. Харитонова (Краснодар)
ВОСТРЕБОВАННОСТЬ КАК ПРОИЗВОДНАЯСО-БЫТИЯ
ЛИЧНОСТИ С ДРУГИМИ ЛЮДЬМИ..... 587

Т.К. Хозяинова (Краснодар)
СУБЪЕКТНАЯ ПОЗИЦИЯ МАТЕРИ В ОТНОШЕНИИ К РЕБЕНКУ..... 591

Н.А. Шкуричева (Москва)
ШКОЛЬНИК КАК СУБЪЕКТ МЕЖЛИЧНОСТНОГО
ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОЦЕССЕ 593

Л.А. Ясюкова (Санкт-Петербург)
ОСОБЕННОСТИ КОММУНИКАТИВНЫХ УСТАНОВОК ПОДРОСТКОВ
С РАЗЛИЧНЫМ УРОВНЕМ ИНТЕЛЛЕКТА 596

СПИСОК АВТОРОВ..... 601

ПРЕДИСЛОВИЕ

Настоящая книга – это сборник тезисов, подготовленных к 4-й Всероссийской научно-практической конференции «Личность и бытие: субъектный подход» (к 75-летию А.В. Брушлинского).

А.В. Брушлинский был и остается выдающимся российским ученым, который посвятил всю свою жизнь служению науке. Он в течение 12 лет возглавлял Институт психологии РАН, и на посту директора ярко проявились психологические черты, характеризующие его как незаурядного ученого, руководителя и человека. Подлинная интеллигентность Андрея Владимировича, его вера в науку, людей и теперь, когда прошло уже более шести лет после его гибели, служат нравственной опорой в научных поисках, исследованиях не только сотрудников института, но и многих ученых нашей страны.

В организации конференции объединились две традиции.

Первая традиция связана с тем, что Институт психологии РАН каждые пять лет отмечает юбилейные даты работавших в нем выдающихся ученых и руководителей. Так, были организованы конференции, посвященные 70-летию А.В. Брушлинского, 80-летию Б.Ф. Ломова, 100-летию К.К. Платонова. Не сомневаемся, что в будущем эта традиция будет продолжена. Юбилейные конференции имеют особенное значение: это и дань памяти ученому и его научным идеям; это также анализ существующих направлений, обмен новыми идеями, дискуссии по актуальным научным проблемам. Все это укрепляет и развивает научные школы, необходимые для науки и ее институтов.

Вторая традиция, сложившаяся относительно недавно, – проведение Институтом психологии РАН и Кубанским государственным университетом совместных конференций «Личность и бытие: субъектный подход». Настоящую конференцию было решено проводить в Москве и посвятить ее юбилею А.В. Брушлинского, чей субъектно-деятельностный подход, идеи психологии субъекта были ведущими и всесторонне обсуждаемыми на этих научных форумах. Предыдущие конференции проходили в Краснодаре в Кубанском государственном университете в 2002, 2003, 2005 годах. Материалы конференций были опубликованы в 16 томах (7 томов – в 2003 по материалам конференции 2002 г., еще 3 тома в 2003 по материалам конференции 2003 г.

и 6 – 2005 г.) в издательстве КубГУ в коллективном труде «Субъект, личность и психология человеческого бытия» / Под ред. В.В. Знакова и З.И. Рябикиной. М.: Институт психологии РАН, 2005.

Названные конференции показали, что российские ученые сегодня проявляют большой интерес к психологии субъекта, и, по нашему мнению, в дальнейшем он будет только возрастать. Это связано с тем, что психология субъекта направлена на интегративную, целостную и индивидуальную психологию одновременно. А.В. Брушлинский не только предвидел научную значимость новой субъектной парадигмы, но и описал основные проблемы и перспективы субъектного подхода, стал бесспорным лидером этого научного направления в российской психологии.

Работы более двухсот ученых, представленные в данной книге, распределены по тематическим разделам, которые отражают структуру конференции: первый раздел «Идеи А.В. Брушлинского в современной психологии»; второй – «Субъект развития, субъект деятельности, субъект жизни»; третий – «Психология субъекта и психология человеческого бытия»; четвертый – «Индивидуальный и групповой субъект в современных социальных условиях»; пятый – «Субъектные и личностные характеристики саморегуляции человека» и шестой раздел – «Личность в отношениях со-бытия с другими людьми». Главный структурный принцип организации материалов сборника состоит в том, что каждый раздел (за исключением первого) начинается пятью работами, в которых, по мнению редакционной коллегии, отражаются наиболее общие теоретические вопросы данной проблемной области. Далее тезисы располагаются в алфавитном порядке (по фамилиям авторов). В конце книги помещен полный алфавитный список авторов.

Тезисы, подготовленные к конференции, дают возможность знакомства с научным полем поисков, которые идут в разных проблемных направлениях, развивая психологию субъекта. Надеемся, что взаимодействие ученых разных регионов и научных центров будет способствовать дальнейшей научной разработке идей психологии субъекта.

Проведение научной конференции, публикация ее материалов является лучшей памятью об ученом и развитием его научного наследия. Данный сборник тезисов, публикуемый к 4-й Всероссийской научно-практической конференции «Личность и бытие: субъектный подход» (к 75-летию А.В. Брушлинского), надеемся, будет достоин светлого имени Андрея Владимировича Брушлинского.

Редколлегия

РАЗДЕЛ 1

ИДЕИ А.В. БРУШЛИНСКОГО В СОВРЕМЕННОЙ ПСИХОЛОГИИ

А.В. БРУШЛИНСКИЙ: СЛЕДУЯ ТРАДИЦИИ ШКОЛЫ

Д.Б. Богоявленская

Психологический институт РАО, Москва
mpo-120@mail.ru

Полвека Андрей Владимирович Брушлинский, сначала как ученик, потом коллега, а затем верный последователь, возглавивший направление своего учителя, олицетворял школу С.Л. Рубинштейна. Во всяком случае, пока Брушлинский был жив, голос Рубинштейна звучал на всех семинарах и конференциях: Андрей, отстаивая его взгляды, страницами цитировал наизусть тексты Сергея Леонидовича. В целом его жизнь можно охарактеризовать тремя словами: верность, профессиональность, интеллигентность.

Плодотворность работы Брушлинского в избранном направлении четко прослеживается на примере решения одной из сложнейших проблем, где традиционно ставилась под сомнение решающая роль мышления. Признание за воображением функции порождения нового, не только образов, но и мыслей, лишало мышление его основной функции. Рубинштейн, а затем Брушлинский, на основе понимания мышления как процесса, первыми решились «реабилитировать» мышление как продуктивный, лежащий в основе творчества процесс.

В дискуссии по поводу воображения как основного механизма открытия нового четко представлена позиция школы, противопоставленная механистическому принципу перекомбинирования и пониманию его как чисто логического, что является отголоском XIX века.

В этом аспекте Брушлинский обращает внимание на то, что в изучении мышления психология уделяет пристальное внимание «механизмам» взаимосвязи между мышлением и чувственным познанием (А.В. Брушлинский, 1996, с. 384). Он подчеркивает, цитируя Рубинштейна, что «...в реальном познании даже самые абстрактные понятия и чувственно-наглядные элементы всегда функционируют только

в единстве и взаимопроникновении». И далее: «Наглядные элементы, ...особые схемы, которые как бы предвосхищают словесно еще не развернутую систему мыслей» (С.Л. Рубинштейн, 1958, с. 61, с. 131). На основе этого Брушлинский утверждает, что с помощью именно таких наглядных схем устанавливается особенно тесное взаимодействие между чувственным познанием и абстрактным мышлением.

Этот аспект получил определенную конкретизацию в нашей работе. На основе анализа данных, полученных ранее в дипломной работе, проводимой под руководством С.Л. Рубинштейна, мною был увиден новый ракурс процесса мышления, который позволил увидеть не только движение анализа, ведущее к инсайту, что обычно ставит на передний план изучение закономерностей его протекания. Обычно это предполагает изучение его процессуального состава: процесса анализа, синтеза, обобщения, посредством которых решается задача.

Выход в новый пласт видения природы процесса, в узком смысле природы этого движения, его языки позволяют продолжить полемику, проведенную А.В. Брушлинским.

Об участии «образного» кода пишут многие авторы. В данном случае я подчеркиваю то, что образный код не является однородным на разных этапах решения задачи.

Длительность первого этапа решения задачи связана со сложностями построения «картины событий». В экспериментах сразу после вербализации наблюдается перевод условий на предметный (субъективный) код, который обеспечивает, по-видимому, возможность трансформации, дополнения и преломления информации, поступающей в виде задачи, в соответствии с информацией, хранящейся в памяти, что и обусловливает индивидуализированные формы понимания одной и той же ситуации. С помощью этого кода на первом этапе анализа условий идет как бы восстановление предмета, реального содержания задачи и с его помощью строится образ проблемной ситуации. На втором – он выступает как знаковый и позволяет выделить собственно ее условия. На третьем – он выступает как знаково-символический, с помощью которого осуществляется схематическое построение системы отношений данной проблемной ситуации. Конечно, учитывается, что речь обязательно включается в самый процесс построения этой системы. Как показывает эксперимент, здесь мы имеем дело со структурой, не только отображающей, но и порождающей: являясь результатом анализа отношений в данной проблемной ситуации, она выступает как ее субъективная мысленная модель, с которой как бы «считывается» тот или иной принцип решения. В конечном счете, модель строится как замыкание гештальта,

с чем и связано понимание ситуации. Это действительно «видящая мысль» (Гете). Далее для краткости я обозначаю модель проблемной ситуации как К-модель, имея при этом в виду, что при решении задачи она в нелингвистической форме выражает концепцию, принцип действия. Это – зрительный коррелят гипотезы. Термином «коррелят» я стремилась подчеркнуть, что речь идет не просто об «опорной функции» образа, который помогает или мешает решению задачи, или об «образной логике», идущей попеременно с вербальной логикой, которые привязываются, прежде всего, к специфике исходного материала самих задач. Речь идет об определенном звене процесса мышления в любом виде задач. Коррелят – это, в принципе, однозначное соответствие и прямая причинная связь лингвистической, понятийной структуры гипотезы и нелингвистической репрезентации структуры проблемной ситуации. Кроме того, я этим пытаюсь подчеркнуть недостаточность употребления термина «обобщенный образ» для обозначения описываемого звена. «Обобщенный образ» несет в себе существенные черты данного класса предметов, вместе с тем как бы сохраняя «тело» предмета. Модель также выражает существенные стороны, но она свободна от избыточной информации, свойственной обобщенному образу. Кроме того, она описывается знаковым символическим языком, в отличие от обобщенного образа, который использует язык изображений. Вот почему, утверждения о наличии вербального и образного языка и их взаимосвязи верны, но недостаточны. При объективировании модель должна, как и предполагал Рубинштейн, находить выражение, в знаковой системе – схеме.

В теории мышления начальный этап процесса решения принято рассматривать как вычленение условий задачи и последующее выдвижение гипотезы, принятие того или иного принципа решения. Анализ проблемной ситуации, как правило, завершается вычленением условий и нет четкого указания на механизм построения той или иной гипотезы. Анализ экспериментального материала и сформулированная гипотеза о К-модели позволяют построить схему начального этапа процесса решения задачи. Это представление достаточно условно, как и любая другая схема. Но оно дает возможность разорвать сложный процесс порождения мысли на взаимодействующие компоненты, звенья, отчетливо развести сам процесс и продукты этого процесса, показать включение каждого продукта в последующие звенья процесса, а главное – ввести как центральное звено (которое может быть и микрозвеном, т.е. осуществляться в свернутом виде) построение модели проблемной ситуации. Действительно, человек сначала видит (если, конечно, зрительный

анализатор является ведущим), но мысль осознается, а значит и материализуется, уже в слове. Если в это мгновенье вклинивается отвлекающий раздражитель – мысль исчезает и требует своего повторного возрождения. Представляется, что построение К-модели описывает полный цикл репрезентации конкретной ситуации, который включает с необходимостью весь набор языков и не ограничен каким-либо одним (вербальным или визуальным). В работе подчеркивается, что характер языка определяется содержанием этапа, и он носит строго определенное функциональное значение.

В теоретическом плане данный подход позволяет подойти с новой стороны к разрешению длительного спора между двумя позициями в дискуссии о приоритете воображения или мышления в творчестве. Рассмотрение К-модели как результата мыслительного процесса, но совершающегося на «столе» воображения по закону гештальта, объясняет претензии воображения на творчество, но лишает его теперь аргументов в пользу решающей функции порождения новых идей (Д.Б. Богоявленская, 2003).

ПРЕЕМСТВЕННОСТЬ В РАЗВИТИИ ИДЕЙ: ПРОБЛЕМА СУБЪЕКТА В ТВОРЧЕСТВЕ А.В. БРУШЛИНСКОГО И Г.Г. ШПЕТА

А.Н. Ждан

Московский государственный университет им. М.В. Ломоносова, Москва
zhdan@list.ru

Преемственность, прервавшаяся по определенным причинам в развитии отечественной психологии, скрывает реально существующие содержательные связи между поколениями психологов, деятельность которых разделили Октябрьская революция 1917 г. и последовавшие за ней исторические события. Научная культура требует восстановления нарушенных связей, анализа выключенного из научного оборота наследия в его отношении к современной науке. Тот факт, что имя Г.Г. Шпета и ссылки на его труды практически не встречаются в работах советских психологов-энциклопедистов – Л.С. Выготского, С.Л. Рубинштейна, А.Н. Леонтьева, Б.Г. Ананьева, Д.Н. Узнадзе – и исследованиях, поколения их последователей побуждает к обраще-

нию к наследию Г.Г. Шпета, ряд понятий и принципов которого прямо перекликается с их идеями. Одним из таких понятий является понятие субъекта. Исследования субъекта были содержанием деятельности А.В. Брушлинского и главным направлением работ руководимого им ИП РАН (1989–2002). Субъект определяется как «человек на *высшем* (индивидуализировано для каждого) уровне деятельности, общения, целостности, автономности и т.д. ...субъект – это всеохватывающее, наиболее широкое понятие, обобщенно раскрывающее неразрывно развивающееся единство, целостность всех его качеств: природных, социальных (social), общественных (societal), индивидуальных и т.д.» (А.В. Брушлинский, 2003). В психологии А.В. Брушлинского акцент на субъекте означает направленность исследования на уровень целостного изучения человека. Субъект выполняет интегрирующую функцию во всех видах активности человека. На разных уровнях ее бытия субъект является основанием единства психики и деятельности. Подчеркивается социальность всех взаимодействий человека с миром как субъекта разного масштаба – индивидуального и коллективного, группового. Понятию субъекта придается категориальный статус в системе психологических понятий.

Пафосом философско-психологических трудов и всего творчества Г.Г. Шпета (1879–1937) в целом является борьба с механицизмом и натурализмом в философии и психологии сознания. Это характеризует его отрицательные позиции. Защита и обоснование культурно-исторического подхода характеризует его положительные позиции. В контексте разработки основ гуманитарных наук он оригинально поставил проблему культурно-социального бытия и герменевтики как проблему понимания в историческом познании, а в этой связи – проблему субъекта в философии и психологии, которые он объединял на всех этапах своего творчества. Для всех его работ характерна критика естественнонаучного мышления в философии и психологии. Г.Г. Шпет обосновывает тезис о психологии как исторической и социальной науке. «Естественнонаучное изучение принципиально не знает субъекта как субъекта, а знает только объект» – такой приговор выносит он научной психологии (Г.Г. Шпет, 1996). В этой психологии человек выступает как психофизиологический индивид, рассматривается натуралистически как биологическая особь, как организм, акты которого описываются под абстрактными названиями рефлексов, реакций, импульсивных движений и т.п. Они – безотносительно несамостоятельные характеристики человека как особи. Психология как естественная дисциплина не знает субъекта как такового. Необходимо подняться от совокупности этих отвлеченностей, к сумме которых эта психология

возводит характеристику особи, к конкретно переживаемому. «Тогда перед нами – не автоматические реакции, импульсы, рефлексы и пр., а полные значения и жизни жесты, мимика, интонация и пр., то, что объемлется термином *экспрессия*. Именно здесь-то и сосредоточивается искомое нами *субъективное*, здесь – все то, что дано как субъективное в творчестве, труде, искусстве, науке, поведении... в слове» (Г.Г. Шпет, 1996). Все акты биологической особи оказываются социально-культурными знаками, как актами социального подражания, симпатии, жестикуляции и т.п. Субъект есть *социальная вещь*. Среди его существенных признаков – сознание. В эмпирической психологии оно приписывалось некоему безличному единству сознания как своему носителю, обозначаемому как Я, которое выступало исходным пунктом объяснения сознания. Я отождествлялось в философских теориях и психологии с самосознанием, т.е. со своим личным сознанием и рассматривалось как его собственник. В отличие от этого эмпирического анализа Г.Г. Шпет утверждает, что признаки, которыми характеризуется сознание, нельзя получить путем рассмотрения индивидов как таковых. Я есть носитель не только своего «личного» сознания, но и общного (Г.Г. Шпет, 2006). Я как субъект социально. Все его акты действительны и входят в общую связь действительной причинности. «Под социальным субъектом разумеется как субъект любого момента, любого отрезка времени и любой совокупности объективации, так и любой структуры: личности, класса, народа, школы, направления, течения и т.д.» (Г.Г. Шпет, 1996). Субъект как социальный субъект полностью выражается, объективируется в продуктах своего труда и творчества.

Все акции и все реакции субъекта рассматриваются Г.Г. Шпетом в их социальной роли объективирования себя как социального субъекта. Не только художественное произведение есть культурно-социальный факт, но и все *биологические и психофизиологические* проявления приобретают *социальный* смысл, если отойти в их трактовке от обычной – натуралистической – позиции, с ее естественнонаучной логикой, неспособной уловить специфику человека как предмета изучения. «Все акты биологической особи, известные под абстрактными названиями рефлексов, реакций, импульсивных движений, оказываются социально значимыми как акты социального подражания, симпатии, интонации, жестикуляции, мимики и т.д. Они оказываются не только действующими, и не только объективирующими, но при известных условиях и реализующими, например, индивид как репрезентант коллектива и его идеи. Психофизический аппарат превращается в социально-культурный знак... Индивид вышел из одиночного заключения в своей черепной камере и стал свободным сочленом в трудовом и творческом общении» (Г.Г. Шпет, 1996).

А.В. Брушлинский и Г.Г. Шпет разными путями подошли к проблеме субъекта. А.В. Брушлинский шел к ней в логике субъектно-деятельностной теории С.Л. Рубинштейна, по собственным его словам, «существенно определившей всю разработку... проблемы субъекта» (А.В. Брушлинский, 2003). Основная идея этой теории, по его словам, «состоит в том, что люди и их психика (в отличие от животных) формируются и развиваются прежде всего на основе своей деятельности (изначально практической, затем также и теоретической, но в принципе единой). А потому их психика объективно изучается именно через ее проявления в деятельности...» (там же). Исходя из основных положений субъектно-деятельностной теории, опираясь на огромный фактический материал эмпирических исследований – собственных и коллектива его ближайших сотрудников – он «развил ее и поднял до уровня проблем современной науки» (А.Л. Журавлев, Т.К. Мелешко-Брушлинская, 2006). Г.Г. Шпет развивал проблему субъекта в контексте своих оригинальных научно-философских работ. Они охватывали историко-философские исследования, а также фундаментальные исследования в различных областях гуманитарного знания – психологии, филологии, науках об искусстве (литературоведении, поэтике, театроведении, эстетике). Он создал контуры культурно-исторической психологии, в которой тема субъекта стала сквозной, намечающей проект психологии будущего, ее методологию. Главная мысль Г.Г. Шпета: субъект – не естественный дар, но эмпирический социально сущий индивид, который осуществляет и проявляет себя в социальном, исторически определенном бытии.

ПСИХОЛОГИЯ СУБЪЕКТА А.В. БРУШЛИНСКОГО, ГЕРМЕНЕВТИКА СУБЪЕКТА М. ФУКО И ПСИХОЛОГИЯ ЧЕЛОВЕЧЕСКОГО БЫТИЯ

В.В. Знаков

Институт психологии РАН, Москва
znakov@psychol.ras.ru

Одной из наиболее значимых тенденций формирования и развития психологии субъекта А.В. Брушлинского является стремление как основателя этого научного направления, так и его последователей при исследовании психологии человека не ограничиваться когнитивными

схемами рассуждений и ориентироваться на анализ только познавательных ситуаций. Недостаточность когнитивного анализа, направленного на получение достоверных знаний о психике, неизбежность выхода за его пределы стала очевидной, когда Андрей Владимирович обратился к анализу проблем, до этого редко привлекавших внимание психологов – тоталитаризма, свободы, гуманизма, духовности. Одной из таких проблем является проблема представленности в психике субъекта (и индивидуального, и группового) исторического опыта. А.В. Брушлинский категорически возражал против того, «что *усвоение* исторического опыта есть (главный, единственный и т.д.) *механизм* психического развития человека» (А.В. Брушлинский, 2003, с. 60). Возражения аргументировались, во-первых, тем, что развитие нельзя сводить к пассивному процессу усвоения, рассматриваемому в одном направлении – от общества к индивиду, что было типичным для тоталитарного периода развития нашей страны. «Во-вторых, при этом недооценивается или даже отрицается собственно психологический аспект проблемы. Если усвоение само по себе есть механизм психического развития или психологический механизм последнего, вообще "стержень" психики, то, следовательно, оно уже не нуждается в психологических механизмах, внутренних условиях своего осуществления. Здесь внешние (педагогические и другие) причины действуют прямо и непосредственно, а не через внутренние условия и, значит, в итоге не через "усваивающего" субъекта. Они проходят через него как через пустоту – под давлением извне, со стороны общества. Возникает реальная опасность того, что *психика отождествляется с усвоением* и вытесняется, подменяется им, т.е. становится просто излишней. Верно, конечно, что психика всегда неразрывно связана с усвоением, но неверно, что они тождественны» (там же).

Как следует, например, из цикла исследований А.В. Брушлинского о соотношении осознаваемого и неосознаваемого в мышлении, конкретная постановка проблемы внутренних условий формирования и развития исторического опыта требует ответа на главный вопрос: «А что такое внутренние условия, и всегда ли субъект может их осознать и вербализовать?» Результаты исследований позволяют отрицательно ответить на вторую часть вопроса. Вместе с тем современная наука, в частности психология и история, свидетельствует о том, что внутренними условиями существования исторического опыта в психике субъекта оказывается не только то, что связано с *познанием* прошлого. «Исторический опыт» – это категория, содержание которой не может исчерпываться знанием. Научный анализ исторического опыта требует от ученых перехода от гносеологического анализа *познания*

субъектом мира к онтологическому исследованию его *существования в мире*. В этом контексте в качестве внутренних условий следует рассматривать такие явно полностью не осознаваемые феномены, как оправдание, совладание, принятие и преодоление индивидуальным и групповым субъектом прошлого (либо собственного, либо своей страны).

В фильме Т. Абуладзе «Покаяние» применительно к сталинскому режиму, а в статье Г. Бёме «Смысл и противосмысл» (G. Bohme, 1994) на примере осмысления исторического опыта фашистской Германии убедительно показано, как людям трудно принять прошлое как свое собственное. С позиций психологии человеческого бытия, совладание с тягостным прошлым – необходимое условие порождения субъектом горизонта смысла собственного бытия, жизни в современном мире. Интуитивно отвергаемые, неусвоенные части прошлого, такие как сталинские репрессии или история Третьего Рейха, сначала интегрируются с событиями, происходившими в иное время и в других странах, получают объяснение и даже приводят к оправданию: эти события – только история. Следующий шаг в переосмыслении обществом прошлого обычно заключается уже не в дебатах, вскрывающих разногласия в суждениях о фактах, а в диалогических размышлениях об их моральных и политических последствиях.

В Германии попытка ассимилировать даже факт национал-социализма с его жестокостью в историю развития морального самосознания нации способствовала отказу людей от бремени прошлого. Она способствовала возвращению немцев к нормальной жизни, осознанию непрерывности истории, неразрывной связи прошлого с настоящим. В конечном счете, это привело к возрождению чувства собственного достоинства нации (G. Bohme, 1994). Именно так, по принципу «из песни слова не выкинешь», происходит *преодоление* людьми прошлого своей страны, в частности поступков своих предков.

Итак, оправдание, совладание, принятие и преодоление оказываются внутренними условиями психического развития субъекта, пытающегося интегрировать прошлое с настоящим для того, чтобы достойно и осмысленно жить в современном мире.

Внутренние условия – неотъемлемая часть онтологии существования субъекта в мире. Само формирование субъектности в онтогенезе невозможно без обращения человека внутрь себя, потому что познание, созерцание, оценка и т.д. объективной действительности неразрывно связаны с самопознанием, самосозерцанием, самооценкой. Неудивительно, что «по мере взросления человека в его жизни

все большее место занимают саморазвитие, самовоспитание, самоформирование и соответственно больший удельный вес принадлежит внутренним условиям как основанию развития, через которые всегда только и действуют все внешние причины, влияния и т.д. Например, воспитание духовности невозможно без самовоспитания» (А.В. Брушлинский, 2003, с. 58).

По А.В. Брушлинскому, экспликация, постепенное осознание внутренних условий – это процесс изменения, динамики становления и развития самого субъекта. Иначе, но удивительно созвучно эту проблему ставит и решает М. Фуко в «Герменевтике субъекта». Он считает, что истинное знание недоступно такому субъекту, каков он есть. Истина не дается субъекту простым актом познания: для ее достижения нельзя ограничиться гносеологическим анализом, необходимо учитывать и онтологию существования субъекта, его экзистенциальные изменения во времени. Иначе говоря, для этой цели субъект должен измениться, преобразоваться, стать отличным от самого себя. М. Фуко, как и А.В Брушлинский, утверждает, что «в любом случае условия доступа субъекта к истине определяются именно внутри самого познания» (М. Фуко, 2007, с. 30).

Действия, направленные на самоизменение, поиски, практику, опыт Фуко называет духовностью. Напомню, что А.В. Брушлинский тоже называл духовностью реализующиеся в человеческой жизни цели, устремления и смыслы (например, идею социальной справедливости). Он подчеркивал, что духовное – «это не **над**психическое, а различные качества *психического* как важнейшего атрибута *субъекта* (А.В. Брушлинский, 2003, с. 50).

Таким образом, и психология субъекта, и герменевтика субъекта дают основания для заключения о том, что для познания, понимания, переживания, созерцания мира человеку недостаточно *наблюдения*, нужно *участие*. А реальная жизнь познающего и понимающего мир субъекта, его «участное существование» проявляется в том, что, даже описывая факты, он высказывает пристрастные ценностные суждения.

Это принципиальное положение психологии человеческого бытия. Формирование ценностных суждений происходит под влиянием не только внешних факторов, например, социальной среды, но и внутренних условий развития психики. Фокус на анализе внутреннего мира человека – характерная особенность того варианта субъектно-деятельностного подхода, основателем которого был С.Л. Рубинштейн и который творчески развивал его ученик А.В. Брушлинский. С этой позиции ценностные суждения и лежащие в их основе ценности как

предмет психологического исследования являются тем, что определяет субъективную значимость для человека принципов, норм, идей, природы, объектов окружающей среды. Однако и ценности общественного сознания (христианские десять заповедей или «кодекс строителя коммунизма»), и так называемые предметные ценности (море, горы, солнечный день, автомобиль и др.) никогда не являются простым отражением того, что объективно существует. Приобретение предметами и явлениями статуса ценностей требует от субъекта внутренней работы по их усвоению, субъективному принятию или отвержению. С позиций психологии человеческого бытия следует сказать, что ценности возникают в результате не только отражения субъектом мира, но и такой адаптивной деятельности, которая включает его преобразование. Даже тогда, когда обсуждаются предметные ценности, то только в соответствии с канонами классической науки можно утверждать, что любой человек открывает их для себя так же, как геолог отыскивает новый минерал в горной породе.

Осознание и распространение в конце прошлого столетия неклассического и постнеклассического типов рациональных научных рассуждений сделало очевидным для психологов, особенно придерживающихся принципов субъектно-деятельностного подхода, тот факт, что ценности возникают в результате преобразовательной деятельности. Вместе с тем изменились и общие представления о сущности познания, повлекшие за собой пересмотр взглядов на психологические механизмы формирования ценностей. В классической науке, ориентированной на идеалы познания, основанные на устранение из его результатов любых проявлений субъективности ученых, объективным знанием считалось обнаружение ранее сокрытого (как в экспериментах Ж. Пиаже ребенок находил конфету в закрытой коробочке). Истина – это суждение о том, что действительно существует и что можно проверить опытным путем. Общим итогом классической науки стал вывод, что если ученые еще что-то не открыли, не узнали, то главная причина этого заключается в недостаточном развитии научного арсенала: технических средств, знаний, интеллекта, наконец.

На неклассическом этапе развития науки перед учеными, в частности перед А.В. Брушлинским и М. Фуко, встал вопрос: как должен измениться познающий субъект, какие действия выполнить, чтобы стать способным познать истину? И исторически более ранние духовные практики, направленные на очищение взора, «затуманенного страстями», и психология деятельности неизбежно столкнулись с необходимостью анализа ценностных предпочтений и личностных смыслов познающего субъекта. И тогда, уже на постнеклассическом

этапе развития научного познания, ученым стало ясно, что от «чистого» познания необходимо переходить к исследованию *существования* субъекта. Субъект познает мир избирательно, руководствуясь своими ценностными предпочтениями, оценкой возможных потерь и приобретений. Следовательно, познавая, действуя, человек, преобразует не только мир, но и себя. Он выходит за свои пределы, становится отличным от себя прошлого. Это и награда за новое знание, обогащающее внутренний мир субъекта, и его цена. Вместе с тем это свидетельство возникновения ценностей бытия, изменяющих экзистенциальную сущность субъекта, приобретения им новых субъектных качеств. Ценности являются не столько когнитивными компонентами психики субъекта, сколько экзистенциальными, связанными с ментальным, а шире – духовным, опытом.

Таким образом, познавательные (и не только) умственные и практические действия приводят к изменению самого познающего субъекта, формированию его ценностной системы. Она имеет не столько познавательно-гносеологический, сколько экзистенциально-онтологический характер. Познание и понимание, основанные на ценностных суждениях, невозможны без изменения субъекта: преобразование себя открывает ему другой взгляд на мир, в котором значимы иные, чем ранее, ценности. В свою очередь, ценности оказывают на человека обратное воздействие: они не только озаряют его внутренний мир новым светом, но и придают завершенность самому субъекту (понятно, что не окончательную, а временную, предполагающую дальнейшее развитие).

На постнеклассическом этапе научного познания психологам стало ясно, что пристальное внимание к внутреннему миру субъекта не имеет ничего общего с таким субъективизмом, который противопоставляется познанию внешнего социального мира. Проблема формулируется иначе: психологический анализ ценностей субъекта в значительной мере является ключом к познанию ценностей общественного сознания. Познавая себя, субъект познает мир, а любое понимание основано на самопонимании. Эти утверждения базируются на том очевидном факте, что человек является главной, конституирующей частью человеческого мира. В каждом из нас есть не только индивидуальное, но и универсальное, общечеловеческое. В экзистенциальной персоналистической философии Н.А. Бердяева эта мысль представлена в суждении о том, что космос, человечество, общество находятся в личности, а не наоборот: человек есть микрокосм, универсум. Соответственно, одним из важнейших положений психологии субъекта А.В. Брушлинского является утверждение, что в самом полном и широком смысле слова субъект – это человечество в целом. В этот контекст хорошо впи-

сываются исследования в области психологии человеческого бытия, направленные на анализ всего того, что имеет отношение к ценностям, личностным смыслам, ценностно-смысловым позициям субъекта.

МЕТОДОЛОГИЯ СУБЪЕКТНОГО ПОДХОДА А.В. БРУШЛИНСКОГО В ФЕНОМЕНОЛОГИЧЕСКОМ ПОЛЕ ИДЕНТИЧНОСТИ

А.Н. Кимберг

Кубанский государственный университет, Краснодар
akimberg@gmail.com

Сегодня очевидно, что субъектный подход, сформулированный А.В. Брушлинским, оказал влияние на целый ряд направлений в исследований психологии человека (К.А. Абульханова, А.А. Волочков, А.Л. Журавлев, В.В. Знаков, А.К. Осницкий, А.О. Прохоров, З.И. Рябикина, Е.А. Сергиенко, Г.Ю. Фоменко и др.). Методология субъектного подхода стала основанием психологии субъекта и психологии человеческого бытия. Она дает возможность аккумулировать множество фактов, идей и эмпирических связей различных направлений в одном психологическом поле, сделав их более известными и более понятными обществу. Как представляется, глубина методологических идей А.В. Брушлинского еще далеко не исчерпана, что я попытаюсь показать на их применении к области исследований таких теоретических концептов, как субъект, селф и идентичность. Основные аспекты методологии субъектного подхода уже обстоятельно представлены в литературе (В.В. Знаков, 2003, 2005). Для обсуждения предлагаются несколько дополнительных посылок к концептуализации эмпирических данных.

1) А.В. Брушлинский поддерживает определение С.Л. Рубинштейном субъекта как способа реализации человекам своей человеческой сущности в мире и указание на то, как существует сам субъект: «...субъект в своих деяниях, в актах своей творческой самодеятельности не только обнаруживается и проявляется; он в них созидается и определяется» (цит. по: А.В. Брушлинский, 2000, с. 10). Способ означает ту форму (активности, деятельности, наконец – самого себя), в которой человек выбирает жить в мире. Но эта форма настолько плотно слита с сущностью, что их единство наиболее точно передает термин «реализация»:

человек, потенциально могущий быть всем или многим, воплощает в уникальном хронотопе бытия конкретный и наблюдаемый исследователем способ жизни (А.В. Брушлинский, 2000, с. 23). Итак, субъект выступает как *способ*, или реализация, или конкретная *форма бытия* действующего в мире человека (не вещность, но отношение).

2) Этот способ бытия человека в мире дифференцирован по видам и масштабам активности. «Более конкретные дифференциальные понятия субъектов предполагают необходимость разработки и уточнения критериев, на основе которых различаются субъект деятельности, субъект общения, субъект познания, субъект жизненного пути, коллективный субъект и т.д...» (А.В. Брушлинский, 2000, с. 23). Полагая возможной дифференциацию субъектности по видам активности, возможно ожидать ее дифференциации и по областям мира, в которых реализует себя человек. Субъект выступает как *особенная форма* воплощения бытия человека, обусловленная строением *конкретной области* мира.
3) Субъектный подход полагает *возможность* бытия личности в модусе субъекта, но не ожидает от личности субъектности как ее натурного свойства. «... имеет место <... > субъектный подход к самому рассмотрению жизненного пути, предполагающий определенные принципы исследования, но само исследование обнаруживает, что реально не каждая личность является таким субъектом» (А.В. Брушлинский, 2000, с. 24). Субъектность выступает как социальный конструкт, *возможный при определенных условиях* и *желательный* исходя из определенных ценностных позиции исследователя.

Как эти методологические решения субъектного подхода могут обеспечить лучшее структурирование и интерпретацию множества эмпирических данных, полученных в рамках исследований субъекта (субъективности), селф и идентичности? Конструкт идентичности был использован в последнее десятилетие в значительном числе отечественных диссертационных работ, но его разработанность пока что существенно уступает полувековой истории Identity Studies в западной психологической мысли. Конструкт селф не получил заметного распространения в отечественной психологии, а применяемые его аналоги, такие как Я-концепция или самость, не совпадают с ним по объему и фактическому содержанию.

Конструкт субъекта широко используется в отечественной психологии. Субъект интенционален, рефлексивен, ответственен, способен к интеграции, индивидуален, целенаправлен, управляет достижением

целей (К.А. Абульханова, 2007; А.В. Брушлинский, 1999; 2003; В.В. Знаков, 2005; А.К. Осницкий, 2007; В.И. Моросанова, 2007; Е.А. Сергиенко, 2007; А.А. Волочков, 2007).

Субъектность может прочитываться как интегральное качество личности и тогда его вариации в выборке объясняются различием личностных качеств респондентов (соответствующие перечни «компонентов» постоянно расширяются). Согласно другому подходу (который разделяет и автор этих строк) субъектность есть феномен ситуации и человека. Человек может быть субъектом в разной степени в разных обстоятельствах, т.е. свойство «быть субъектом» – субъектность – варьирует (Е.А. Сергиенко, 2007). Это означает, что вопрос «Какова субъектность индивида?» всегда требует уточняющего вопроса: «В каком именно процессе или ситуации»? Составляющие субъектности (параметры для операционализации) вычерпываются тогда из конкретных особенностей взаимодействия человека и ситуации. Если ситуацию рассматривать как длящуюся во времени, она может быть концептуализирована как процесс.

Мы полагаем, что конструкты субъектности, идентичности и селф описывают некоторое общее поле феноменов человеческого бытия, что позволяет сопоставлять и реинтерпретировать эмпирические данные, полученные в исследованиях этих направлении.

Феноменологическое поле субъектности в западных теоретических моделях чаще всего описывается через термин «агентность»: свойство человека быть источником преобразований в текущей ситуации. Термин «agency» используется в западной традиции во множестве аспектов, но обычно речь идет о способности человека быть деятельным и реализовывать свои свободные выборы. Это развитие идей Дж. Мида, утверждавшего, что активность селф обусловлена, но не детерминирована социальной ситуацией и процессами, которые в ней разворачиваются. Человеческая агентность обусловлена, но свободна (J. Martin, 2006). Агентность всегда связана со стремлением субъекта вызвать к жизни будущее, которое отличалось бы от настоящего или прошлого: «воображение и порождение *актором* возможных траектории действия» – неотъемлемый аспект агентности (M. Emirbayer, A. Mische, 1998, p. 971).

Используемый здесь конструкт «актор» хорошо концептуализируется в отечественной психологии в понятии субъекта. Субъект целеполагает и рефлексивен, он рекурсивен – опирается в действиях на свои ресурсы и возможности – а его представления о себе (самопонимание) являются одним из определяющих факторов его активности (В.В. Знаков, 2005). Это описание, в свою очередь, практически охватывает функции конструкта селф в западной психологии.

Осознание себя в мире в полной конкретности собственного бытия в данный его момент дает нам конструкт идентичности. Идентичность, в свою очередь, выступает важнейшим атрибутом субъектности (И.А. Климов, 2005).

Дело не обстоит таким образом, что субъект «имеет идентичность» или «идентичность входит в структуру личности». По выражению Джеймса Коти, это была бы терминология второкурсника (J. Cote, 2003). Обсуждаемые здесь теоретические конструкты не сводятся друг к другу путем размещения их на одной плоскости, допускающей отношения включения «часть – целое».

Но если рассматривать их как аспекты активности человека, открывающиеся наблюдателям по-разному, в зависимости от того, в каком «способе бытия» пребывает респондент, и от того, работает ли исследователь в терминах субъективного опыта или «объективного» конвенционального описания социального поведения, то эмпирические данные, получаемые в психологии субъекта, исследованиях идентичности и исследованиях селф, могут рассматриваться как сопоставимые элементы знания, описывающие единую проблему бытия человека в мире.

РЫЦАРЬ ПСИХОЛОГИИ (К ЮБИЛЕЮ А.В. БРУШЛИНСКОГО)

В.А. Кольцова

Институт психологии РАН, Москва
adm3@psychol.ras.ru

Наука – область деятельности, в которой личностный фактор играет решающую роль. Являясь социальной сферой, она в то же время наполнена глубокими личностными смыслами, создается усилиями людей, для которых познание выступает в качестве основной цели жизни. Талант ученых, помноженный на их максимальную самоотдачу – условие рождения открытий и выдающихся достижений в познании мира, вписанных в историю научной мысли.

К числу ученых, оставивших яркий след в истории современной психологии, без сомнения, относится Андрей Владимирович Брушлинский.

Большую историческую ценность имеют не только его научные идеи, но и система ценностей, которой он неизменно руководствовался и как ученый, и как человек.

Следует отметить, что вопрос о соотношении науки и этических ценностей является остро дискуссионным. Несмотря на растущее осознание социальной роли и последствий научных исследований, по-прежнему важные позиции в мировоззрении научного сообщества принадлежат идее ценностной нейтральности науки, отвергающей этические научные ценности и рассматривающей науку исключительно с точки зрения познавательных критериев. Обсуждая проблему связи науки и ценностей главным образом в контексте обеспечения достоверности и свободы научной мысли, сторонники данного подхода рассматривают попытки привнесения в процесс познания каких-либо иных ценностей как попрание идеалов научности. Этические ценности определяются ими как вид субъективных влияний на развитие науки, относятся к сфере идеологии; утверждается их деформирующее воздействие на цели и процесс научного познания. В связи с этим ставится вопрос о противодействии влиянию «практических требований или моральных убеждений» в целях обеспечения максимальной чистоты научных фактов. Предельно четко идея этической нейтральности науки была высказана известным математиком Анри Пуанкаре: «Не может быть научной морали... наука в равной степени является ни безнравственной, ни нравственной» (1983).

Как справедливо отмечает П. Рихте (1977), по сути, идея этической найтральности науки освобождает ее от ответственности за то, кто и в каких целях использует достижения научного прогресса. Это приводит к игнорированию тех сторон социально-культурной и духовной жизни, которые не поддаются научной рационализации, к абсолютизации идеи «чистой истины», утрате целостности и фрагментации человеческого знания. Наука рассматривается не как часть цивилизационного процесса, а как самоцель, по сути, отвергающая человека с его интересами и культурными потребностями.

Представляется, что идея этической нейтральности науки носит антигуманистический характер и выражает ослабление общественной регуляции и контроля над ее развитием, так как только на уровне общества обеспечивается разрешение противоречий между рациональностью научного прогресса и социальными ценностями человеческой жизни, задаются морально-ценностные требования и нормы развития научной мысли.

Отечественная психологическая наука с момента ее создания постулировала направленность научной мысли на служение обществу, прогрессу, формирование новых потребностей, общественных целей и ценностей человеческой жизни.

Научная деятельность А.В. Брушлинского – яркий пример органического соединения познавательной и аксеологической составляющих научного творчества. Любая его идея была продиктована глубокой убежденностью в силе своих позиций. Для него абсолютно неприемлемыми являлись какие-либо конъюнктурные соображения и мотивы. Более того, он умел «идти против течения», смело отстаивать свои взгляды в острой полемике с оппонентами даже тогда, когда его мнение противопоставлялось мнению большинства. А.В. Брушлинский был настоящим «рыцарем науки», безгранично преданным ей и отдающим ей все свои силы и способности. Он призывал к открытой дискуссии по наиболее острым проблемам психологии, видя в ней, а не в кулуарных обсуждениях основной источник развития психологии. Всегда остро и однозначно формулируя свою позицию, А.В. Брушлинский выбирал вместе с тем такие аргументации для ее подтверждения, которые носили сугубо научный характер, являлись корректными по форме и не задевали личности тех, с кем он дискутировал. Будучи глубоко интеллигентным человеком, он привносил эти качества своей личности в любые формы взаимодействия с людьми – в межличностное общение, в научные споры, в систему управленческого воздействия. Поэтому его идеи невозможно было игнорировать, замалчивать. Их можно было не принимать, но ответственная позиция ученого, его честность и принципиальность не могли не вызывать уважения.

Чрезвычайно привлекательной являлась и его преданность традициям своей научной школы, идеям своего учителя – С.Л. Рубинштейна. В этом проявлялись не только его научные ориентации, которым он неизменно следовал, но и серьезный нравственный выбор. С.Л. Рубинштейн был для него не только Учителем, но и образцом Ученого, Личности, Гражданина. А.В. Брушлинский продолжил и развил все позитивное и ценное, что было накоплено в этой оригинальной школе психологии, активно пропагандировал ее научные достижения.

Наконец, говоря о А.В. Брушлинском, нельзя не отметить гуманистическую ориентацию его личности и научной деятельности. Его отличали внимание к людям, интеллигентный стиль общения, умение увидеть сильные стороны каждого человека, стимулировать его развитие. Эти качества особенно ярко проявились в его управленческой деятельности на поприще руководителя научным коллективом Института психологии. Не случаен и его интерес к проблемам духовности как новой перспективной области психологического исследования и как к некоему предельному, высшему уровню в развитии человека

как личности и субъекта своей жизнедеятельности. А.В. Брушлинский, без сомнения, обладал высокой духовностью и своей научной деятельностью, пропагандой идеалов гуманизма, творчества, активности и свободы личности способствовал утверждению этих принципов в науке, в общении, в социальной жизни.

А.В. БРУШЛИНСКИЙ И В.В. ДАВЫДОВ: МИРОВОЗЗРЕНЧЕСКАЯ ОБЩНОСТЬ

В.Т. Кудрявцев

Институт психологии им. Л.С. Выготского РГГУ, Москва
vtkud@mail.ru

Судьба сложилась так, – и за это я ей неимоверно благодарен, – что моими учителями в науке, да и в жизни за пределами науки, были и остаются два подвижника отечественной психологии – В.В. Давыдов и А.В. Брушлинский. При пристальном рассмотрении между ними можно выявить намного больше общего, чем может показаться на первый взгляд. Они оппонировали друг другу в жарких дискуссиях и в то же время сходились по ряду принципиальных теоретических позиций. Наконец, они просто дружили. Я никогда не видел слез Андрея Владимировича, кроме одного раза: когда он произносил прощальную речь во время панихиды по Василию Васильевичу в марте 1998 года.

Замечательным «документом» этой дружбы является и статья А.В. Брушлинского «О развитии В.В. Давыдовым своей теории психического развития» («Вопросы психологии», 1998, № 5), которое затем вошла в качестве гл. 6. в его последнюю монографию «Психология субъекта». Содержательно прослеживая линию формирования взглядов Давыдова на ключевые проблемы психологии развития и развивающего обучения, автор местами не скрывает восхищения героем своего, в целом, аналитического повествования. Сдержанный и корректный А.В. Брушлинский редко восхищался кем-то даже в беседах, не говоря уже о научных текстах. И лишь изредка «делал исключения», прежде всего по отношению к своему учителю – С.Л. Рубинштейну. Сделал он и его для своего близкого друга В.В. Давыдова. Возможно, это – своеобразный ответ на *поступок* Василия Васильевича (так его и квалифицировал Андрей Владимирович в упомянутой

статье), который на фоне негласного замалчивания имени Рубинштейна посвятил его теории мышления целый параграф VI глав своей книги «Виды обобщения в обучении», охарактеризовав эту теорию как продуктивную и «наиболее развернутую». А.В. Брушлинский вспоминал: «Мы были очень благодарны ему за этот параграф» (в двух других параграфах разбираются концепции Л.С. Выготского и Ж. Пиаже). На дворе стоял 1972 год, школа С.Л. Рубинштейна только что получила «официальную прописку» в стенах вновь созданного Института психологии АН СССР, и ее «организационные» перспективы виделись пока не очень определенными.

В студенчестве мне довелось слушать лекции Андрея Владимировича на отделении педагогики и психологии педагогического факультета МГПИ (ныне – МПГУ) и психологическом факультете МГУ. Как-то, продумывая план своих будущих экспериментов, после лекции я подошел к Андрею Владимировичу и спросил, какой должна быть оптимальная выборка испытуемых для изучения мышления? «Достаточно одного испытуемого», – неожиданно ответил мой собеседник... Андрей Владимирович, конечно же, лукавил. Но за этим лукавством стояло нечто другое, очень глубокое. Как прав был Э.В. Ильенков: для того, чтобы знать, что такое чашка, достаточно одной чашки! Вспоминаются тут и содержательное обобщение В.В. Давыдова, и обобщение «с места» С.Л. Рубинштейна, и «спекулятивное» мышление Гегеля (на которых прямо опирался Давыдов). Ответить так, как ответил Андрей Владимирович, мог лишь тот, кто был сам наделен способностью мыслить *теоретически*. А мыслить так – значит схватывать общую закономерность на материале одного-двух случаев, не вдаваясь в эмпирическое сравнивание всего множества вариантов. Тем более, как Андрей Владимирович показал в своих экспериментах, подобное сравнивание *для мышления* в принципе лишено смысла, ибо в мышлении изначально нет готовых эталонов, критериев для этого. Они формируются лишь на завершающих стадиях мыслительного процесса, порождаясь внутренним движением мысли, а не заимствуясь откуда-то извне.

Таков величайший парадокс и одновременно драма человеческого мышления: столь необходимая для анализа мыслимого содержания Мера возникает уже тогда, когда сам этот анализ почти завершен. Искомое и требование задачи изначально не совпадают, – такова психологическая закономерность, открытая А.В. Брушлинским, частный случай гегелевского закона несовпадения цели и результата деятельности (ее бы следовало назвать *феноменом Брушлинского*). В ином «частном случае» было бы невозможным *развитие* мышления, было

бы невозможным само мышление. Математик Д. Пойа в порядке «эвристической рекомендации» советовал «уточнять искомое». По поводу чего А.В. Брушлинский иронизировал в своих ранних работах: это то же самое, что предлагать незрячему внимательно смотреть вперед. Ведь, по А.В. Брушлинскому, мышление – всегда (пусть минимально) теоретическое и творческое, непредсказуемое, незапрограммированное, живое, авторское.

Мышление живет вечно. Даже на завершающей стадии мыслительного процесса сохраняется «зазор» между задуманным и сделанным, расхождение между «замыслом» и «реализацией». Уже по этой причине любое «готовое» решение, если к нему пришли трудом мысли, внутренне проблемно. Так возникает возможность рождения новой мысли – своей или чужой. На этом зиждется биография и история мышления – диалог мыслящих поколений. Точки «разрыва» парадоксально в них совпадают с узлами преемственности в развитии. В таком понимании природы мышления А.В. Брушлинский и В.В. Давыдов (при всех их расхождениях по некоторым важным вопросам), несомненно, совпадают. Примечательно, что оба они ценили и не раз цитировали античную мудрость: «Если мы не знаем, что искать, то, что же мы ищем, а если знаем – зачем искать?»

В одном из своих выступлений перед педагогами-практиками (1996) В.В. Давыдов говорил, что в образовательном содержании нельзя наперед задать весь набор свойств какого-либо всеобщего отношения изучаемого материала. «...Т.к. учебная деятельность связана с преобразованием материала, а учебная задача – это такая задача, с помощью которой дети выделяют всеобщее основание решения целого класса задач, то *вы не можете сказать, что это будет за всеобщее основание и в каком виде оно появится*.

Эт.е. продукт только реальной мыслительной работы школьников. Вы можете сказать: вот это всеобщее, а это – нет. Т.е. отрицательные характеристики этой всеобщности вы можете сообщить, а что это реально – вы не можете сказать. *Это все должно появиться и в вашем учительском сознании в конце решения учебной задачи школьником* (выделено нами. – *В.К.*)» (В.В. Давыдов Последние выступления. Рига, 1998, с. 60).

Так оба ученых смотрели на природу мышления, так и мыслили сами. И эксперимент был для каждого из них не способом конкретизации наличных концептов, верификации уже сформулированных гипотез, а органичным продолжением теоретического размышления.

Общность их взглядов была обусловлена общностью научных традиций, в которых они воспитывались. Говоря об этих традициях, нельзя

обойти вниманием две ключевые фигуры – классика диалектической философии Г.В.Ф. Гегеля и по-своему воспринявшего ее дух выпускника Марбургского университета С.Л. Рубинштейна.

Гегельянство В.В. Давыдова (которым он «заразился» от Э.В. Ильенкова) – общеизвестный факт. Однако известно и отношение Василия Васильевича к теории мышления С.Л. Рубинштейна, о котором уже говорилось выше. Он не просто высоко оценивает последнюю, но фактически рассматривает рубинштейновские представления о природе и образовании теоретического понятия как один из источников своей концепции содержательного обобщения. Кстати, если сопоставить «Виды обобщения...» со статьей С.Л. Рубинштейна «Принцип творческой самодеятельности» (опубликованной в 1922 г., но развивающей значительно более ранние, еще «марбургские» теоретические сюжеты), мы сможем обнаружить просто-таки разительные совпадения в поворотах мысли их авторов, интерпретациях, оценках. И это притом, что В.В. Давыдов во время написания своей монографии не мог знать статьи С.Л. Рубинштейна, поскольку она была извлечена из архивов лишь в конце 1970-х гг.

Единственное, за что Давыдов принципиально критикует Рубинштейна, – это за то, что он «прошел мимо» проблемы *генезиса* содержания знания в понятии, так и не ответив на вопрос, какими «рычагами» нужно, по терминологии самого Рубинштейна, «поворачивать» объект, чтобы построить такое содержание. По мнению Давыдова, у Рубинштейна элиминируется *эвристическая* функция понятия: понятийными средствами лишь «вычерпывается» и закрепляется некое доселе неявное содержание (что, впрочем, хорошо понимали уже гештальтпсихологи), но не задается *способ его происхождения и развития*. И это – действительно уязвимый момент теории мышления С.Л. Рубинштейна. Однако – именно в том виде, в каком она изложена в его работах 1950-х гг. (на них, в частности, на книгу «Бытие и сознание» и ссылается В.В. Давыдов). Вместе с тем та проблема, которую поднимает В.В. Давыдов, была, по существу, поставлена в статье 1922 г. Она получила и свое решение в исследованиях школы С.Л. Рубинштейна, прежде всего – в книге А.В. Брушлинского «Мышление и прогнозирование» (1979). В ней строящийся мыслительный прогноз предстает как творчески развивающееся понятийное обобщение, по своей природе – конструктивное, не просто облекающее в новую форму готовое знание, а насыщающее его новым содержанием и смыслом.

Подобно В.В. Давыдову, А.В. Брушлинский, создавал свой труд, еще не будучи знакомым со статьей «Принцип творческой самодеятельно-

сти». Сам С.Л. Рубинштейн никогда не ссылался на нее в своих более поздних публикациях (где намеченные в «Принципе...» дискурсы зачастую приобретали свернутую и редуцированную форму, а то и вовсе отсутствовали) и не рассказывал о ней даже ближайшим ученикам. Но начиная с «Принципа...» во всех текстах С.Л. Рубинштейна зримо и незримо присутствовал гегелевский стиль мышления, точнее – его *остро-диалектическая* доминанта. Этот стиль и эту доминанту и перенял А.В. Брушлинский.

Являясь философски образованным и философски мыслящим психологом, Андрей Владимирович (сын профессионального историка философии Владимира Константиновича Брушлинского), по его же собственному признанию, сравнительно поздно (в 1972 г.) впервые прочитал «Науку логики» Гегеля. Приобщение к гегелевскому логическому наследию сыграло решающую роль в его научной судьбе. Буквально через несколько месяцев, как он рассказывал мне, в его сознании зародилась идея «недизъюнктивности», неаддитивности, непрерывности мышления.

Но эксперименты по психологии мышления, проведенные в научной школе С.Л. Рубинштейна, в том числе – самим А.В. Брушлинским, свидетельствуют о том, что принять подсказку извне испытуемый может лишь по мере своего продвижения в решении основной задачи. «Дать можно только богатому и помочь можно только сильному. Вот опыт всей моей жизни», – писала М. Цветаева. Так и Андрей Владимирович был подготовлен к принятию «подсказки» Гегеля всем ходом своих предшествующих исканий. А предшествовало этому очень многое: и разработка проблематики абстракции и анализа в познании количественных отношений, и изучение особенностей оперирования силлогизмами в мыслительном процессе, и исследования его направленности. Нельзя не упомянуть и великолепную книгу А.В. Брушлинского «Психология мышления и кибернетика» (1970).

Понятие «недизъюнктивности» легло в основу континуально-генетического подхода к анализу мышления и (шире – психики человека). На базе этого подхода Андрей Владимирович со своими сотрудниками и последователями поставил цикл замечательных экспериментов, результаты которых заставляют внести серьезные коррективы в сложившуюся психологическую картину мышления. Эвристичность этих экспериментов, равно как и экспериментальных разработок В.В. Давыдова и его коллег по развивающему обучению, в значительной степени измерялась тем, что в числе их полноправных соавторов были и Гегель, и С.Л. Рубинштейн, и другие носители высокой культуры теоретического мышления.

ПРОБЛЕМА СВОБОДЫ СУБЪЕКТА В ТВОРЧЕСТВЕ А.В. БРУШЛИНСКОГО

М.Д. Няголова

Великотърновский университет имени Святых Кирилла и Мефодия, Велико Търново, Болгария
mniagolova@europe.com

Разработка гуманистического аспекта проблемы свободы занимает важное место в психологической теории субъекта А.В. Брушлинского. Свобода является самым существенным критерием характеристики индивидуального субъекта. Почти во всех своих трудах Брушлинский указывает, что «субъект – это свободный человек, свободные люди» (А.В. Брушлинский, 1992, 1998, 2003, 2005).

Свобода субъекта соотносится с конкретными проявлениями творческого мышления. Утверждая творческий характер любого процесса мышления, он доказывает, «что мышление как процесс всегда является открывающим нечто существенно новое, продуктивное, творческим» (А.В. Брушлинский, 1996). Следовательно, у каждого мыслящего субъекта потенциальная способность к творческим, т.е. к свободным проявлениям.

Общество, однако, не всегда предоставляет отдельным индивидуальным субъектам возможность реализации своих свободных проявлений. В общественной жизни разных типов существуют и разные ступени и предпосылки творчества. Этим обстоятельством и вызвана необходимость специального обсуждения проблемы свободы. К данной проблеме Брушлинский подходит на основе психологического анализа соотношения общественного и социального в развитии человека. Он по-новому ставит вопрос о принципах воспитания и обучения, которые выражают реальную связь индивида с обществом. Тоталитарное общество порождает соответственно и тоталитарный подход научной теории и практики, ограничивающие всякую самодеятельность учителей и тем более учеников (А.В. Брушлинский, 1995). Тоталитаризм в науке утверждает принцип внешнего детерминизма, согласно которому человек оказывается лишь объектом внешних, т.е. общественных влияний. Методологической противоположностью внешнего детерминизма является рубинштейновский принцип «внешнего через внутреннее», который по своей сути лежит в основе антитоталитарного или гуманистического понимания

субъекта психики. Брушлинский указывает, что гуманизм этого подхода содержится именно в том, что в максимальной степени учитывает творческие проявления человека. Реальная возможность творчества и есть свобода. Свобода творчества субъекта выражается в саморазвитии и самовоспитании. Согласно Брушлинскому, такое явление, как «воспитание духовности», тоже невозможно без самовоспитания. Настоящее воспитание является «сотворчеством» в ходе совместной деятельности субъектов – воспитателей и воспитанников (А.В. Брушлинский, 2003).

Наряду с исследованием взаимоотношения творчества и свободы, Брушлинский разрабатывает и другой существенный аспект проблемы свободы, относящийся к индивидуальному выбору нравственных ценностей. Гуманистическое понимание субъекта требует обсуждения вопроса о том, «насколько другие люди и общество в целом имеют моральное право воспитывать, формировать... любого человека в духе строго определенных нравственных ценностей» (А.В. Брушлинский, 2003). Согласно Брушлинскому, подобный подход, принадлежащий житейской этике со времен тоталитаризма, всегда приводит к навязыванию индивидуальному субъекту определенных идеалов в качестве абсолютной истины. Поскольку все это сводится к «вмешательству в личную жизнь людей и превращается в попытку изменить ее», он считает действительно позитивным применение понятия психологической защиты личности (А.В. Брушлинский, 2003). Таким образом, быть свободным человеком означает иметь право на свой субъективный мир, от содержания которого зависят личностный выбор и решения.

Разработка проблемы свободы в теории А.В. Брушлинского отличается, скорее всего, экзистенциально-индивидуалистическим характером. Свобода индивидуального и группового субъектов возможна лишь в условиях либерально-демократического типа общества. Таким образом, взгляды Брушлинского сближаются с взглядами представителей экзистенциальной и гуманистической психологии, прежде всего А. Маслоу и К. Роджерса, которые утверждали принцип свободного участия клиента в психотерапевтическом процессе, а также направили острейшую критику в адрес Б. Скиннера за то, что он отстаивал принцип внешнего детерминизма и бессмыслие понятия свободы (T.H. Leahey, 1980).

Понимание самовоспитания и саморазвития личности субъекта в контексте теории А.В. Брушлинского сопоставимо с конструктивистской точкой зрения другого представителя гуманистической психологии – Дж. Келли, считающего, что люди способны строить свой

субъективный мир самыми разными способами. При этом они оказываются вполне свободными выбирать те конструкты, благодаря которым взаимодействуют между собой в мире (B.R. Hergenhahn, 1986).

Согласно взглядам А.В. Брушлинского, свобода оказывается изначальной характеристикой субъекта, и это, на наш взгляд, исключает обсуждение возможности бегства от свободы в духе теории Э. Фромма. В его известной книге свобода рассматривается прежде всего на основе конфликта между непреодолимой внутренней зависимостью личности и стремлением к свободе (Э. Фромм, 1990). Бегство от свободы оказывается результатом глубоких противоречий внутри самой личности. В работах А.В. Брушлинского подобных субъективных противоречий в отношении к свободе не существует. Субъект относится к свободе как к вполне естественной необходимости. Следовательно, реальные ограничения свободы могут произойти только извне, т.е. от общества к индивиду. Таким образом, свобода оказывается, с одной стороны, важнейшим условием становления и развития субъекта, а с другой – самым лучшим критерием его деятельности.

ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ПЕРСПЕКТИВЫ ИНТЕРПРЕТАЦИИ ЛИЧНОСТИ С ПОЗИЦИЙ ПСИХОЛОГИИ СУБЪЕКТА А.В. БРУШЛИНСКОГО

З.И. Рябикина

Кубанский государственный университет, Краснодар
ryabikina@manag.kubsu.ru

В истории рассмотрения проблем личности в психологии произошло движение от разнородных концепций, редуцирующих феноменологию личности и акцентирующих внимание на отдельных феноменологических пространствах (бихевиоризм – поведение; фрейдизм – организмическое/неосознаваемое и т.д.) к эклектизму, частичной потере интереса к концептуализации и вследствие этого к эмпиризму.

В отечественной психологии после некоторой растерянности, сопровождавшей период перестройки в стране, возобладали здравые тенденции и то ценное, что сложилось в науке советского периода и создавалось классиками отечественной психологической мысли, обрело новое звучание. Один из сложившихся в отечественной

психологии мощных теоретических трендов – субъектный подход к рассмотрению психологических феноменов и к личности как интегратору этой феноменологии.

Субъектный подход к рассмотрению психологических проблем личности, сложившийся как целостное системное научное мировоззрение в то время, когда главенствовал детерминистский взгляд на природу и функционирование психического, представляет вариант гуманистически ориентированного целостного взгляда на человека.

В категориальном аппарате психологии субъекта А.В. Брушлинского категория «личность» предстает вторичной и интерпретируется менее развернуто. Но основные идеи, раскрывающие суть категории «субъект», очерчивающие содержание субъектного подхода в психологии, не могут не влиять на интерпретацию личности, а также тех феноменов и процессов, которые традиционно включаются исследователями в поле личностной проблематики.

Сложно выделить приоритеты во взаиморасположении категорий «личность», «субъект», «индивид», «индивидуальность». Полагаем, что утверждая приоритет в системе научных понятий категории «субъект» над категорией «личность», А.В. Брушлинский прежде всего преследовал цель утвердить во взглядах на человека изначально, природно присущую ему (человеку) интенцию направленности на преобразовательную активность, на изменение, подчинение среды обитания его запросам. В этой связи само становление личности есть следствие субъектной позиции, которую занимает человек по отношению к миру и к самому себе. Эта интенция в ее содержательной трактовке близка понятию *самоактуализация*, которое было оформлено в текстах К. Гольдштейна, А. Маслоу, К. Роджерса и других именно с целью отразить изначально присущую человеку направленность активности на полное самоосуществление. Мы полагаем, что субъектность может быть доличностной, личностной, внеличностной, а личность в различных пространствах своего бытия в разной степени способна реализовать субъектную позицию.

Категория «субъект» акцентирует внимание на *качестве* активности человека. Ее привлечение в научный анализ призвано подчеркнуть в человеке действенность, творческое начало, активность, направленную на преобразование бытия в соответствии с внутренним содержанием личности, т.е. определение внешнего через внутреннее (С.Л. Рубинштейн, 2003). Существенной особенностью субъектного подхода в интерпретации человека является именно «*изначально* активная роль социализируемого индивида» (А.В. Брушлинский, 2003). Именно категория «субъект» преодолевает дефицитарность

детерминистского подхода в интерпретации психики и личности. Фундаментальная проблема детерминизма в контексте континуально-генетического метода обрела решение в следующей трактовке: «Не психическое и не бытие сами по себе, а субъект, находящийся внутри бытия и обладающий психикой, творит историю» (А.В. Брушлинский, 2003). Бытие выступает в качестве объекта для человека и может существовать только во взаимодействии с ним как субъектом. Не только *понимание* бытия как объективной сущности или его *интерпретация* вследствие различающейся субъективности интерпретаторов, каждый из которых наделен собственным уникальным опытом прожитой жизни, но и *творение* бытия, его преобразование субъектом и его *постижение* в этих актах творения (В.В. Знаков, 2008). Одновременно происходят и изменения личности как субъекта в актах творения бытия.

Проблема целостности личности (неизменно затрагиваемая персонологами различных школ и различно ими трактуемая) в контексте субъектного подхода обретает интерпретацию, расширяющую представление о пространстве объединяемых феноменов и утверждающую в качестве системообразующего фактора – субъекта. Именно активность субъекта придает целостность, неразрывность всем разнообразным качествам человека. Именно субъект объединяет все стороны бытия человека в неразрывное единство (А.В. Брушлинский, 2003). В этом утверждении важной является конкретизация положения, сформулированного С.Л. Рубинштейном о целостности личности, т.е. о том, что психология не может быть сведена «к анализу отчужденных от личности, обезличенных процессов и функций» (С.Л. Рубинштейн, 1934).

Оформляя в теорию собственный оригинальный взгляд на развитие и функционирование психического, А.В. Брушлинский двигался от идеи недизъюнктивности к ее оформлению в континуально-генетическую концепцию, обусловившую прочтение принципа непрерывности развития. Идея недизъюнктивности и непрерывности изменений задает акценты в рассмотрении личностной феноменологии, например в рассмотрении личностной идентичности как процесса. Чувство идентичности процессуально и ситуативно, как вся психологическая феноменология, «привязанная» к живой и постоянно изменяющейся ткани человеческого бытия. Если идентичность – это процесс, то активность, направленная на поддержку этого процесса постоянна. Таким образом, речь идет не только о том, что делает человек, стремящийся обрести идентичность и как он себя ведет, достигнув определенного статуса идентичности (Дж. Марсиа),

но *что делает человек для поддержки идентичности*. Поведение, направленное на поддержку идентичности, предполагает расширение спектра обстоятельств жизни, в которых человека сопровождает чувство самоидентичности; расширение круга лиц, поддерживающих это чувство; страх и избегание либо агрессия в контактах с теми, кто подвергает сомнению право личности на это чувство в связи с тем, что их структура ценностей вступает в противоречие и диверсифицирует структуру ценностей, лежащую в основе образа Я субъекта самоидентификации. Таким образом, рассмотрение личностной идентичности в контексте субъектно-бытийного подхода предполагает акцент на анализе того, какие усилия, направленные на *преобразование пространств своего бытия* предпринимает субъект для того, чтобы обрести, поддержать и защитить от интервенций свое чувство идентичности.

В настоящее время активно обсуждается необходимость расширения феноменологического поля исследований в связи с введением в категориальный аппарат психологии понятия «бытие», в контексте субъектного подхода, как его продолжение и развитие, оформляется субъектно-бытийный подход к личности. Бытие предстает не только внешней причиной, обусловливающей становление личности и ее функционирование, но и пространства бытия личности непосредственно включаются в ее организацию. Субъект, выступающий фактором целостности психического (как об этом писали А.В. Брушлинский и другие авторы) и в то же время направленный на преобразование внешнего по законам внутреннего (Б.Г. Ананьев, С.Л. Рубинштейн, А.В. Брушлинский, К.А. Абульханова, В.В. Знаков и др.), *становится фактором, объединяющим все стороны бытия человека* (как субъективные, так и объективные) *в неразрывное единство*. Согласно А.В. Брушлинскому, субъект – это человек на высшем уровне активности, *проявляющейся в способности противостоять обстоятельствам*. Личность как субъект, разрешая противоречия между определенным образом устроенным внутренним миром и внешней реальностью, подчиняя внешнюю реальность закономерностям своего внутреннего мира и таким образом «продолжая» себя во внешний мир через осуществление актов персонализации, развивается, расширяя свою бытийность.

Научные тексты Андрея Владимировича Брушлинского свидетельствуют о том, что он не был жестко привязан к уже сформулированным утверждениям, постоянно двигался вперед, о его готовности изменяться, гибко и конструктивно реагировать на мнения, высказываемые коллегами. Диалог с выдающимся ученым продолжается.

РАЗВИТИЕ ИДЕЙ ПСИХОЛОГИИ СУБЪЕКТА А.В. БРУШЛИНСКОГО: СИСТЕМНО-СУБЪЕКТНЫЙ ПОДХОД*

Е.А. Сергиенко

Институт психологии РАН, Москва
Elenas13@mail.ru

Жизнь А.В. Брушлинского – это бескомпромиссное служение науке. Психология субъекта, разработанная им в последние годы, была реализацией его научных разработок предыдущих лет, которые интегрировались в целостную теорию. Именно в субъекте как единой метасистеме представлена психика в единстве ее организации, именно в субъекте мы находим единство универсального и уникального, именно в психологии субъекта объединены и гуманитарные, и естественнонаучные парадигмы исследования человека. Обращаясь к исследованию субъекта, мы открываем возможность изучать поведение, деятельность как опосредованные внутренним миром человека, его субъектными выборами и предпочтениями, его активным построением модели окружающего мира.

Исходные положения психологии субъекта, берущие начало в философии, были разработаны С.Л. Рубинштейном. Однако С.Л. Рубинштейну скорее принадлежит обоснование субъектного подхода в психологии, гносеологической и онтологической природы категории субъекта. Благодаря целенаправленным и даже подвижническим усилиям А.В. Брушлинского в отечественной психологии была сформирована новая область психологических исследований – психология субъекта. В психологии субъекта фактически представлена история главных проблем психологической науки двадцатого столетия: это проблемы соотношения биологического и социального, сознательного и бессознательного, внешних причин и внутренних условий в детерминации психики. Следовательно, категория субъекта обрела статус системообразующей, методологической категории.

В российской психологической науке категория субъекта сейчас играет системообразующую роль и привлекает внимание многих ученых. Не удивительно, что в течение последнего десятилетия проблема

* Работа выполнена при финансовой поддержке РГНФ, грант № 08-06-00053а.

субъекта обсуждалась на конференциях, в статьях, монографиях, диссертациях, учебных пособиях. Однако данное направление разработано лишь в самом общем виде и нуждается в детальном теоретико-экспериментальном обосновании, дальнейшем развитии. А.В. Брушлинский отмечал, что «путь от несубъектной психологии к субъектной очень труден» (А.В. Брушлинский, 2003, с. 158).

За годы, прошедшие без А.В. Брушлинского, психология субъекта разрабатывалась в лаборатории психологии развития Института психологии РАН. Очертим контуры того, что удалось сделать в этом направлении.

Одним из оснований психологии субъекта служит континуально-генетический метод, разработанный А.В. Брушлинским при изучении психологии мышления. Анализ непрерывности процесса мышления, взаимообусловленность всех его этапов, закономерная преемственность предыдущих и последующих стадий развития позволяет не только раскрыть сущностные характеристики мышления как процесса, но и распространить данный принцип анализа на проблемы становления субъектности человека, понимания природы развития субъекта, условий и причин его изменений.

Последовательное применение континуально-генетического принципа привело к постановке и разработке важнейшего вопроса о критериях становления субъекта. Во-первых, было показано, что при выделении критерия субъекта только как акмеологического (К.А. Абульханова, 2005) нарушается этот принцип, что приводит к парадоксальному решению. Если субъектом человек становится только на высших этапах собственной жизни, решая внешние и внутренние противоречия, то возникает два вопроса. Первый, как он приходит к этим высшим уровням своего развития и кем он был до этого? И второй вопрос: даже на высших уровнях своего бытия человек не всегда справляется с возникшими противоречиями, следовательно, перестает быть субъектом. Более того, акмеологический критерий субъектности как вершинных достижений личности означает, что предметом психологии должен стать достаточно ограниченный период в жизни человека, ограниченный круг его феноменов. При этом мы можем потерять истоки причин, условий, детерминант возможности или невозможности достижения человеком этих вершинных уровней. Тогда многие аспекты психологии человека останутся вне предмета психологии.

Данный парадокс разрешается последовательным применением континуально-генетического принципа к развитию субъектности и объединением субъектно-деятельностного и системного подходов в единый системно-субъектный подход. А.В. Брушлинский считал

идею объединения двух подходов весьма плодотворной и достойной дальнейшей разработки. На основе взаимообогащения системного, а точнее системно-эволюционного, подхода и субъектно-деятельностного формируется новый системно-субъектный подход. С его позиций центром концептуальной схемы психологии является человек как субъект деятельности, общения, переживания. Именно субъект на каждом этапе своего развития выступает как носитель системности, раскрывающейся во взаимодействии с миром. Субъект становится системообразующим фактором создания сложной многоуровневой системы психической организации (Сергиенко, 2000, 2002, 2007). Принцип системного подхода предполагает самоорганизацию психики человека, которая осуществляется на разных уровнях своего развития. Подобное объединение двух подходов позволяет сделать шаг на пути приближения психологии к человеку, реальному, сложному субъекту собственной деятельности, включив в это рассмотрение системные механизмы его психической организации.

Представляется, что именно изучение развития системной организации субъекта, его эволюции в онтогенезе, детерминант его развития позволит перейти к еще более интегративному, целостному анализу психики человека.

На основании системно-субъектного подхода, применяя континуально-генетический принцип, было предложено решение вопроса о критериях субъектности, которые могут быть только уровневыми. Подобное решение позволяет представить развития субъекта как непрерывный процесс становления разных его уровней, где на каждом сохраняется целостность, уникальная индивидуальность, избирательность субъекта и его активность в отношении с миром. Были выделены два уровня протосубъектности (первичной и вторичной) и уровни агента и наивного субъекта. Дальнейшая разработка представлений об уровнях развития субъекта поставлена как важнейшая задача.

Выделяя категорию субъекта как центральную в системно-субъектном подходе, необходимо найти специфические функции, отличающие ее от других категорий психологической науки. Эти функции должны обладать статусом системности и субъектности одновременно. Б.Ф. Ломов выделял три основные функции психических процессов: когнитивную, регулятивную и коммуникативную. Подобные функции характерны и для субъекта. Так, когнитивной функцией субъекта может стать понимание. Оно является одновременно и когнитивным, и экзистенциальным феноменом. Понимание человеком окружающего мира включает внутренние модели (модель

психического и модель физического мира) и смысловые образования, опосредующие его выбор и интерпретацию окружающих событий и явлений. Регулятивной функцией субъекта может выступать контроль поведения – основа саморегуляции человека. Контроль поведения является интегративной харатеристикой, включающей когнитивный контроль, эмоциональную регуляцию и контроль действий (произвольность) (Е.А.Сергиенко, 2005, 2006, 2007). В отличие от саморегуляции контроль поведения обладает спонтанностью и самопроизвольностью. Коммуникативная функция субъекта может быть выражена через представление о субъект-субъектных и субъект–объектных взаимодействиях. Так, в случае манипулятивных влияний один человек или группа людей под воздействием субъекта становятся объектами. И напротив, человек или группа выступают субъектами взаимодействия по отношению к другим людям или человеку как объекту воздействия. Однако реально взаимодействия людей могут быть только тогда эффективны, когда учитываются субъектность объекта воздействия, уровень и особенности его внутренних моделей, степень понимания, индивидуальная специфика его контроля и т.д. Следовательно, выделяя функции субъектности, мы сталкиваемся с их взаимным переплетением и лишь условным выделением, что необходимо при анализе явления.

Разногласия в понимании субъектности связаны и с недифференцированностью категории субъекта и личности. А.В. Брушлинский считал, что субъект всегда является личностью, но не сводим к ней. Нами предлагается следующее концептуальное решение данного вопроса. Личность – это стержневая структура субъекта, задающая общее направление самоорганизации и саморазвития. Метафорически это соотношение можно представить в виде командного и исполнительного звеньев. Личность задает направление движения, а субъект его конкретную реализацию через координацию выбора целей и ресурсов индивидуальности человека. Тогда носителем содержания внутреннего мира человека будет выступать личность, а реализацией в данных жизненных обстоятельствах, условиях, задачах – субъект. В этом случае человек будет осуществлять зрелые формы поведения в зависимости от степени согласованности в развитии континуума субъект – личность. Это означает, что человек стремится сохранить свою целостность как субъекта и личности, следовательно, делать то, что соответствует его жизненным смыслам и в соответствии с собственной субъектностью, т.е. в соответствии со своей интегративной уникальностью (где все образует единую систему: вся история развития субъекта, гетерархия уровневой организации). Показателем

синхронности, а точнее гармонии, соответствия в континууме личность – субъект может выступать спонтанность поведения человека. Можно привести аналогию со знанием языка: как только мы выражаем спонтанно то, что хотим сказать, тогда можно говорить о владении языком как средством общения или средством обмена психическими состояниями (желаниями, знаниями, эмоциями, настроениями и планами). В этом случае, психологическая зрелость – это, прежде всего, континуум согласования задач личности и интегративных возможностей субъекта.

Многие авторы, употребляя категорию «субъект», имеют в виду самые разные уровни его организации и реализации. Возможно, что представление о метауровнях субъектности человека позволит уточнить и дифференцировать эти значения. Так, субъектом собственного развития человек, по-видимому, является всю жизнь, но степень задач развития на разных этапах человеческой жизни различна. Следовательно, требования к актуализации субъектности – личности как непрерывного континуума взаимодействия направляющих и реализующих тенденций человека будет связана с их уровнями организации и степенью согласованности, обстоятельствами жизни. Субъектом деятельности человек также остается всю жизнь, но уровни реализации деятельности в разные периоды онтогенеза существенно разнятся. Если для маленького ребенка – это собственные способы активности и простейшие способы индивидуальной деятельности, которые опираются на соответствующие уровни его психической организации, то для молодого человека – это задачи реализации себя как субъекта деятельности, профессиональной и бытийной. Субъектом жизни человек выступает всю свою жизнь. Но задачи жизни, бытия, их смысл, значение выступают с разной степенью осознания и значимости на разных этапах человеческой жизни. На разных уровнях метасубъектности разные ипостаси субъектности человека тесно переплетены и взаимозависимы, но их относительное значение и «удельный вес» в общей составляющей меняется на разных этапах жизни. Задача, которая стоит в связи с данным общим эскизом структурного представления о субъектной организации –раскрыть теоретически и эмпирически, каким образом организованы предложенные метауровни субъектности, их системно-уровневый состав, детерминация и условия реализации.

Представленные общие разработки отражают наши усилия в направлении психологии субъекта, того научного наследия А.В. Брушлинского, которое обладает огромным потенциалом, которое нельзя растерять, а необходимо развивать и умножать.

ПАРАДОКСЫ РАЗВИТИЯ СУБЪЕКТА

Н.Е. Харламенкова

Институт психологии РАН, Москва
12756@ornet.ru

В монографии «Психология субъекта» А.В. Брушлинский указывает на один из парадоксов развития субъекта, иллюстрируя его примером из области психологии мышления. Он отмечает, что своеобразная диалектика умственного развития субъекта проявляется в том, что «чем ближе сам индивид подошел к успешному решению задачи, тем, казалось бы, ему меньше нужна помощь извне, но и тем легче ее реализовать; и наоборот, чем дальше он находится от верного решения, тем больше ему необходима помощь со стороны, но тем труднее ему ее использовать» (А.В. Брушлинский, 2003, с. 70). Данный «*парадокс саморазвития*», по Брушлинскому, объясняется и разрешается благодаря непрерывному взаимодействию общественного и индивидуального в ходе формирования психики человека. При более детальном анализе особенностей этого взаимодействия можно раскрыть разные грани проявления субъектности. На одну из них указывают чаще всего. Она состоит в умении человека как субъекта деятельности брать ответственность на себя, в способности принимать самостоятельные решения, используя социальную поддержку («подсказку») только как некоторый ориентир в реализации собственных планов. Вторая характеризует человека как субъекта деятельности совсем с другой стороны, а именно со стороны его социальной компетентности, и иногда неверно трактуется как признак недостаточной субъектности. На самом деле, умение обратиться за помощью к другому человеку в самом начале решения какой-либо проблемы является показателем зрелой личности при условии, что этот человек действительно является компетентным, а сам субъект – достаточно активным в принятии и реализации полученной помощи.

Умение обратиться с просьбой рассматривается как один из показателей утверждения личностью ценности своего Я и предельно ясно маркирует парадоксальность развития субъекта. Последняя обнаруживает себя в том, что помощь, «подсказка» по С.Л. Рубинштейну, эффективна только в том случае, когда для ее реализации сложились внутренние условия, т.е. определенная готовность субъекта понять и принять социальную поддержку. Однако, обращаясь к ней, субъект не всегда осознает направленность поиска решения проблемы. Для снятия

подобного парадокса необходимо оптимальное состояние готовности сформулировать запрос именно так, чтобы в нем была указана сама проблема.

Другой парадокс заключен в одном из методологически сложных вопросов психологии – в вопросе о соотношении природного и социального. Так, согласно Выготскому, особенности психического развития ребенка состоят в том, что «законы, господствовавшие в психофизиологии натурального восприятия, не уничтожаются с переходом... к высшим формам, но как бы отступают на задний план, продолжая существовать внутри новых закономерностей в свернутом и подчиненном виде» (Л.С. Выготский, 1984, с. 38). Подчеркивая главенствующую роль высших психических функций, Выготский не исключает натуральных функций, но на самом деле их значение настолько уменьшается, что создается впечатление о несущественном вкладе природного в полноценную жизнь человека. Отсюда делается вывод о том, что чем больше в человеке представлено природное, непосредственное, тем меньше в нем личностного, т.е. сугубо человеческого. Подобная же тенденция была отмечена не только в отечественной, но и в американской психологии. У. Шелдон – один из основателей конституциональной теории темперамента, которая учитывает влияние врожденных факторов, встретился с серьезным сопротивлением социально ориентированных психологов. Как отмечают К. Холл и Г. Линдсей, «побочный продукт американской демократии, протестантская этика, и догма о “делающем себя” человеке отвергает представление о том, что поведение может быть врожденно обусловленным, неизменным, “данным”... Неудивительно, что такая концепция (концепция У. Шелдона – *Н.Х.*) не могла получить большой поддержки в лице американской психологии, ориентированной на влияние среды» (К. Холл, Г. Линдсей, 1997, с. 448). Современные исследования в области методологии, теории и эксперимента убедительно показывают, что способность человека становиться субъектом своей деятельности и жизни состоит в том, что в нем все больше начинают интегрироваться социальные и биологические особенности, учитываться его природное начало как важнейшее человеческое достояние. Игнорирование этого факта приводит к теоретическим и практическим ошибкам, к просчетам в воспитательной и педагогической деятельности. А.В. Брушлинский писал, что уникальная целостность природного и социального составляет сущность человека и его психики, обнаруживая себя в диалектическом единстве. Чем больше отрицается природное своеобразие, тем более оно дает о себе знать, но уже не в своем здоровом, а в искаженном, болезненном со-

стоянии. И наоборот, чем больше интегрируются природное и социальное, тем более свободным становится человек, учитывая, понимая, принимая и компенсируя свои ограничения.

В серии исследований, проведенных под нашим руководством, удалось обнаружить проявление компенсаторных механизмов в таких жизненных ситуациях, которые являются для человека труднопреодолимыми, т.е. в ситуациях, в которых по разным причинам ощущается дефицит той или иной функции. Предметом исследования стала компенсация физических недостатков, в частности слабости зрительной функции в работе О.В. Кузнецовой, дефицита родительского внимания, вызванного семейной депривацией в работе А.К. Рубченко, дисгенезии полового развития разного происхождения в работе А.В. Соловьевой (Н.Е. Харламенкова, 2007). Обобщая полученные результаты, можно сказать, что принятие человеком своих природных особенностей приводило к компенсирующим эффектам, но только в том случае, когда субъект осуществлял интенсивную внутреннюю работу, выражая свои переживания либо в виде осознанного внутреннего конфликта, либо в виде определенного потребностного состояния.

Парадоксальность развития субъекта, представленная дихотомиями общественное/индивидуальное и природное/социальное вполне естественна, т.к. определяется, как считал А.В. Брушлинский, онтологическим исходным основанием науки, объектом анализа которой является человек, изучаемый в системе бесконечно многообразных противоречивых качеств. При этом способность человека разрешать эти противоречия, интегрировать противоположности является мерой его субъектности, т.е. того, насколько он выступает «творцом своей истории, вершителем собственного жизненного пути, дела делателем» (А.В. Брушлинский, 2003, с. 49).

РАЗДЕЛ 2

СУБЪЕКТ РАЗВИТИЯ, СУБЪЕКТ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ, СУБЪЕКТ ЖИЗНИ

ПАРАДИГМА СУБЪЕКТА: СТРУКТУРНО-ФУНКЦИОНАЛЬНЫЙ ПОДХОД

И.Б. Дерманова

Санкт-Петербургский государственный университет, Санкт-Петербург
dermanova@mail.ru

Понятие субъекта в философии указывало на источник активности и противопоставлялось предмету или объекту, на который субъект направляет свое познание или действие. С.Л. Рубинштейн категорию субъекта в психологии характеризовал активностью, способностью к развитию и интеграции, самодетерминацией, саморегуляцией, самодвижением и самосовершенствованием. А.В. Брушлинский (2002) понимал под субъектом определенный уровень развития человека, который является высшим по отношению к предшествующим (т.е. досубъектным) стадиям индивидуального и исторического развития, а также по сравнению со всеми остальными определениями людей (как личностей, индивидов, индивидуальностей и т.д.). Субъект, с его точки зрения, – это человек на высшем для него уровне активности, целостности (системности), автономности и т.д.

Однако объединяющим началом понятия «субъект» для большинства отечественных и западных специалистов его использующих является представление об активности как одной из ключевых его характеристик. А поскольку категория активности дифференцируется на множество видов и форм, отечественные исследователи в структуре субъекта также выделяют и анализируют различные уровни и виды существования субъекта от субъекта восприятия до субъекта морали и жизнедеятельности, а также коллективного субъекта, что вносит некоторую сумятицу, неопределенность и даже противоречивость в понимание данного термина.

Для дифференциации различных субъектов К.А. Абульханова (2002) предлагает использовать гегелевское понятие «меры» развития, меры становления субъектом, соединяя через понятие меры субъекта и индивидуальность. «Каждая личность, говорит она, в разной мере реализует себя как субъект жизни и в качестве такого субъекта обнаруживает способ жизни, свою индивидуальность».

Уровневый подход к развитию субъектности, в свою очередь, предлагает Е.А. Сергиенко, которая считает, что субъектность человека развивается постепенно на всем протяжении его жизни. Она выделяет несколько уровней непрерывного становления субъектности – от протоуровней в раннем онтогенезе до уровней агента, наивного субъекта, субъекта деятельности, субъекта жизни (Е.А. Сергиенко, 2000, 2002, 2005, 2006). С позиций такого подхода критерии субъекта, выделенные другими авторами (Б.Г. Ананьев, К.А. Абульханова, А.В. Брушлинский, А.Л. Журавлев, В.В. Знаков), считает автор, не являются противоречивыми, а относятся к разным уровням организации субъекта.

На наш взгляд, если рассматривать общую активность как ведущую характеристику субъекта, то в сочетании с уровневым подходом категория субъекта хорошо встраивается в общую структуру свойств человека, но не с позиции высший – низший, а с функциональной позиции. Такой структурно-функциональный подход позволит насыщать категорию субъекта стилевой феноменологией, которая уже давно требует своего соотнесения с какой-то категорией, со своим объектом, или подструктурой свойств человека. Так, по мнению М.А. Холодной (2002), «категория стиля, фиксирующая факт индивидуального своеобразия способов поведения личности, поглотив и растворив в себе все остальные психологические категории, стала претендовать на замену предмета современной психологии стилевой феноменологией».

Кроме того, соединение категории «субъект» с другими ведущими психологическими категориями в структурно-функциональном подходе, с нашей точки зрения, должно способствовать взаимопроникновению и взаиморазвитию идей разных психологических школ, в частности А.В. Брушлинского и Б.Г. Ананьева, по ключевым позициям.

Остановимся на этом подробнее. Как известно, Б.Г. Ананьев (1968) в структуре свойств человека выделял подструктуры: индивид, личность, субъект деятельности и индивидуальность. В своем представлении об индивидуальности он подчеркивал такие ее характеристики, как уникальность, неповторимость, целостность и уровень развития. Целостность индивидуальности он считал ведущей ее характеристикой и рассматривал как единство свойств человека как личности (социальный аспект), субъекта деятельности (профессиональный) и индивида

(биологический), тем самым подчеркивая ее структурный состав. Однако наряду с представлением об индивидуальности как целостности в его концепции присутствовал и другой аспект рассмотрения индивидуальности – а именно через специфику ее бытия. У Ананьева это связано с исследованиями жизненного пути человека и развитием автобиографического метода. Таким образом, в структуре свойств человека как индивидуальности здесь также можно выявить собственно объектные и субъектные характеристики. Первые обозначают целостность как совокупность свойств разного уровня, вторые – активность и наиболее типичные способы поведения. В предлагаемой интерпретации субъект, характеризующий этот высший уровень активности, проявится как субъект жизнедеятельности, который должен описываться через обобщенные стратегии жизнедеятельности, или «экстериоризованной субъектности» или стратегии самоосуществления. Такой подход к субъектным свойствам человека позволит развести и остальные характеристики.

Двойственный взгляд на личность и различия в толковании понятия «психология личности» и психологическом исследовании личности как субъекта поведения констатирует Б.Г. Ананьев (1968), анализируя позиции Д.Н. Узнадзе, С.Л. Рубинштейна, К.К. Платонова и др. отечественных психологов. Современные словари также как равноценные часто дают два определения личности: 1) как субъект социальных отношений и сознательной деятельности и 2) как системное качество, определяемое включенностью в социальные связи индивида и формирующееся в совместной деятельности и общении (см., например, Краткий психологический словарь, 1999, с. 187). Т.е. в первом случае понятие личности сводится к понятию субъекта социальных отношений. Во втором – личность рассматривается еще и как интрапсихическое образование со своими внутриструктурными элементами. Сам Ананьев также рассматривает личность в двух планах или аспектах. С одной стороны он говорит об интраиндивидуальной структуре, подразумевая под ней целостное образование и определенную организацию свойств, с другой рассматривает личность как совокупность общественных отношений, определяющих поведение и положение человека в обществе.

Аналогично можно рассмотреть и ананьевскую категорию субъекта деятельности. В ней также выделяются как структурные, так и функциональные характеристики. В качестве объектных характеристик здесь можно назвать задатки (свойства нервной системы, темперамента, особенности асимметрии головного мозга и т.д.) и способности (интеллект, специальные способности, некоторые личностные качества), а собственно субъектных – стили разных видов деятельности

(спортивной, учебной, организаторской, актерской, стили познания, когнитивные стили и др.). В такой системе снимается традиционное противопоставление стилевого и тестологического подходов.

Не менее важно выделение функциональных и структурных компонентов на индивидном уровне свойств человека. Здесь наряду с объектными характеристиками (пол, возраст, телосложение, нейродинамика и др.) тоже можно выделить и субъектные, т.е. специфические особенности функционирования человека как биологического существа (например, стиль электрической активности головного мозга или стиль моторной активности, специфику его соматической активности и др.).

Такой подход позволяет выделить уровни функционирования человека как субъекта в структуре всех свойств; структурировать и развести понятия индивидуальности, личности, индивида и субъекта, сохранив специфическое содержание каждого из них, не заменяя их друг другом; а также исследовать различные полюса активности в общей структуре субъекта.

КАТЕГОРИЯ СУБЪЕКТА И СОВРЕМЕННЫЙ МЕТАКОГНИТИВИЗМ

А.В. Карпов

Ярославский государственный университет им. П.Г. Демидова, Ярославль
karpov@bio.uniyar.ac.ru

Одним из наиболее перспективных и бурно развивающихся в настоящее время направлений современной когнитивной психологии является, как известно, метакогнитивное направление, метакогнитивизм как новая парадигма исследования психических процессов в целом. Становление и развитие данного направления практически совпало с резкой интенсификацией исследований, в основе которых лежит категория *субъекта*, что, на наш взгляд, совершенно не случайно, а отражает общую логику развития психологических представлений. Именно на 1990-е годы приходится явная активизация исследований в русле субъектного подхода в российской психологии (А.В. Брушлинский, 1996), с одной стороны, и первые зрелые попытки структурирования системы знаний о метакогнитивных процессах, а также разработка методических подходов к исследованию метапознания, с другой. Интеграция ведущих достижений

метакогнитивизма и представлений отечественных психологов о познавательной активности субъекта во многом связана с проблемой определения места и роли метакогнитивных процессов и способностей в структурной организации познавательной деятельности. В связи с этим особую актуальность приобретает вопрос о том, в какой мере метакогнитивные процессы детерминируют важнейшие – атрибутивные характеристики субъекта и, прежде всего, – активность, самоорганизованность, целостность и т.п.

Понятие «субъект», как отмечает Л.И. Анцыферова, обозначает способность человека быть инициирующим началом, первопричиной своих взаимодействий с миром, обществом; быть творцом своей жизни; создавать условия своего развития; преодолевать деформации собственной личности и т.п. (Л.И. Анцыферова, 1981). В такой интерпретации базовым качеством субъекта фактически и выступает метапознавательная активность, которая лежит в основе саморегуляциии, сознательной компенсации ограничений, определения пути и перспектив когнитивного и личностного развития. В частности, американский исследователь метапознания М. Феррари подчеркивает в своих работах, что формирование обобщенной картины мира, жизненного плана, масштабных жизненных целей и стратегий выступает функцией метакогнитивных процессов высшего уровня, располагающихся в общей иерархии метапроцессов над интегральными и рефлексивными процессами (А.В. Карпов, И.М. Скитяева, 2005). Таким образом, можно говорить о том, что метапознание является вершиной когнитивной активности субъекта, определяет специфику и направленность его познавательной деятельности, ее основные стратегии, т.е. те неповторимые и уникальные черты, которые характеризуют человека именно как *субъекта* познания.

Среди этих черт, в первую очередь, следует отметить способность инициировать активность на основе осознанной внутренней мотивации, создавать свой жизненный замысел и реализовывать его в форме жизненных стратегий, проявлять гибкость и адаптироваться к различным жизненным ситуациям. Важнейшей характеристикой субъекта, немыслимой без метакогнитивных процессов, выступает способность формировать и регулировать в процессе жизнедеятельности собственные границы: осознание и поддержание границ «Я», границ ментального пространства, а также регуляции ритма контактов со средой, что в совокупности обеспечивает целостность и единство субъекта, усиливает его адаптационный потенциал.

Наконец, такие базовые характеристики, как уровень сложности и доминирующий тип метапознавательной активности, задается уровнем психической организации субъекта, степенью сложности организа-

ции его жизненного мира. Так, например, очень показательной в данном отношении является дифференциация «жизненных миров», предложенная Ф.Е. Василюком и включающая четыре типа: 1) внешне легкий, внутренне простой; 2) внешне трудный, внутренне простой; 3) внутренне сложный, внешне легкий; 4) внутренне сложный, внешне трудный (Ф.Е. Василюк, 1989). Как показали наши исследования (А.В. Карпов, 2004; А.В. Карпов, И.М. Скитяева 2005), практически все параметры метакогнитивной организации субъекта *качественно* различны по отношению к четырем указанным выше типам. Кроме того, по мере перехода от 1-го ко 2-му (и далее) типам имеет место значимая тенденция нарастания, и интегрированности, и дифференцированности метакогнитивных процессов и свойств субъекта. Более того, можно, по-видимому, считать, что именно эти различия как раз и являются основной *причиной* формирования того или иного «жизненного мира» субъекта.

Итак, метапознавательные процессы, формирующиеся как более или менее сложные по своей структуре, в значительной мере определяют уровень психической организации субъекта, детерминируют выбор и реализацию им различных по степени комплексности и учета внешней и внутренней среды жизненных стратегий. Вместе с тем не только не исключено, но и очень вероятно существование как бы «симметричной» зависимости: выбор и реализация сложного жизненного замысла, предполагающего необходимость осуществления комплексных адаптационных стратегий и их координацию друг с другом, является мощным *стимулом* для развития метакогнитивных способностей субъекта, для становления субъектности как таковой и уровня ее представленности.

Двумя другими важнейшими «составляющими» субъекта, формирующимися под доминирующим воздействием метакогнитивных процессов, выступают направленность личности и «Я-концепция». Как отмечает большинство авторов, метакогнитивные процессы играют центральную роль в самооценивании текущей и прошлой деятельности, построении обобщенного самопредставления, текущего самосознания и формирования так называемого «автобиографического знания». Уже в начале 1990-х годов исследованиях метакогнитивного направления появился термин «self-system» (системное самооценочное представление субъекта), которое включает в себя самооценку, локус контроля, мотивацию и самоатрибуцию. По своей сущности это комплексная интегрированная подсистема личности, поддерживающая ее метакогнитивные функции. Как отмечает McCombs, важнейшей метакогнитивной способностью субъекта в структуре этой системы, обеспечивающей относительную устойчивость Я-образа, выступает способность с саморепрезентационному моделированию собственных

восприятий, аттитюдов и т.п. (K. McCombs, 1997). Эта способность предполагает рефлектирование и экспликацию процессов регуляции и контроля высокого уровня сложности. Таким образом, личностные факторы определяют особенности метапознания в рамках целого ряда сложных психических феноменов, играющих важнейшую роль в общей адаптированности и личностной зрелости субъекта.

Анализируя категорию субъекта с позиций тех представлений, которые сложились к настоящему времени в метакогнитивизме, нельзя не отметить и то, что по своей онтологии метапознание предполагает особое состояние «выхода», т.е. трансцендирования субъекта за рамки его конкретной деятельности с целью ее мониторинга, контроля и коррекции. Трансцедентальные функции рефлексии постоянно подчеркиваются и в психологической, и в философской литературе. Как отмечал И.Г. Фихте, «Рефлексия есть состояние души, совершенно отличное от нашего восприятия, отчасти даже противоположное ему» (И.Г. Фихте, 1916). Тем самым можно видеть, что анализ категории субъекта с позиций современного метакогнитивизма позволяет очень органично включить в нее такую важнейшую психологическую категорию, каковой выступает категория *рефлексии*. Собственно говоря, сам метакогнитивизм в известной степени является своеобразным «ренессансом» исследований проблемы рефлексии, которые были очень характерными для относительно ранних этапов развития психологии.

На наш взгляд, есть основания считать, что рефлексия как *процесс*, реализуя который субъект во многом и становится способным «ощущать» саму эту субъектность, может и должна быть проинтерпретирована как процесс еще более «высокого порядка» сложности и комплексности, нежели метакогнитивные процессы. И в этом отношении уместно обратиться к тем терминам, которые сложились в самом метакогнитивизме. Так, традиционно дифференцируемые психические процессы обозначаются в нем понятием «первичных» процессов; метакогнитивные процессы – понятием «вторичных» процессов. Рефлексия же, образованная всей совокупностью (точнее – системой) метакогнитивных процессов, может быть обозначена понятием «третичного» процесса. По отношению к этой совокупности она, как показали наши исследования, реализует две базовые функции – интегрирующую и дифференцирующую (А.В. Карпов, 2004).

С одной стороны (и это выступает проявлением интегрирующей функции), в зависимости от общего уровня рефлексивности меняются те структуры – синтезы, паттерны, в которых онтологически представлены индивидуальные качества субъекта и обеспечивающие их процессуальные средства; меняется их интегрированность и координированность. Важной функцией, а не исключено, и сутью рефлексивности как пси-

хического свойства являются присущие ей возможности организации и координации иных качеств субъекта – и когнитивных, и личностных. Рефлексия как психическое свойство – это «данность субъекту» не только каждого «отдельно взятого» качества, а всех их, причем в комплексе, что феноменологически репрезентируется как «ощущение Я» – в его целостности, нерасчлененности, многоаспектности.

С другой стороны, именно рефлексивность является свойством, позволяющим психике дифференцировать, выделить и зафиксировать в самой себе те или иные стороны своей качественной определенности; репрезентиовать их затем как свои собственные свойства. В этом проявляется генеративно-порождающий потенциал рефлексивности: она раскрывается как такое качество субъекта, суть которого состоит в его способности к экспликации, выявлению, «распознаванию», а в известной степени – и к формированию новых своих качеств; к их осознанию и репрезентации как своих и образующих «самость» психики, т.е., фактически, субъектность как таковую. Метакогнитивные процессы, образующие в своей совокупности рефлексию, – это такие процессуальные средства, овладевая которыми субъект в значительной степени и становится таковым: обретает «самость», субъектность не только по отношению к внешнему миру, но и к миру внутреннему – к своей собственной психике, к ее содержанию (а частично – и к операционным средствам). Последнее связано с тем, что по своей природе и функциональному предназначению метакогнитивные процессы атрибутивно направлены на регуляцию и организацию именно этого содержания.

К ПРОБЛЕМЕ СУБЪЕКТА И СУБЪЕКТНОСТИ В ПСИХОЛОГИИ*

Д.А. Леонтьев

МГУ имени М.В. Ломоносова, Москва
dleon@smysl.ru

Понятие субъекта, относящееся к числу философских категорий высокого уровня абстракции (см., напр., В.А. Лекторский, 1980), в последние годы стало одним из наиболее активно употребляемых в отечественной психологии, по сути встав в ряд объяснительных понятий

* Работа выполнена при финансовой поддержке РГНФ, проект 06-06-00449а.

общей психологии. Значимость этого понятия в том, что оно подчеркивает, во-первых, активный, а не реактивный характер человеческой жизнедеятельности, во-вторых, то, что жизнедеятельность является порождением не столько частных механизмов, сколько активности человека в целом (см. А.В. Брушлинский, 1996). При этом практически не рефлексируется различие (или не обосновывается тождество) философского понятия субъекта и соответствующего психологического понятия. Практика использования этого понятия в русскоязычной психологии резко отличается от практики употребления соответствующих понятий в европейских языках. Английское слово subject в психологическом контексте часто означает «подвергающийся воздействию» (в частности, испытуемый); бывают и другие варианты словоупотребления, однако практически нигде этот рабочий термин не вводится в качестве объяснительного понятия.

В философии понятием «субъект» обозначается один из полюсов субъект-объектного отношения, образующего основу деятельности, сознания и познания (В.А. Лекторский, 1980; 2001). Это слово требует логического дополнения «субъект чего». Именно в этом ключе, не претендуя на преобразование этого философского термина в конкретно-психологическое понятие, использовали его А.Н. Леонтьев (1975), С.Л. Рубинштейн (1959), Д.Н. Узнадзе (2004) и многие другие авторы. С.Л. Рубинштейн, использовавший это понятие как обозначающее качество, функцию или роль, в которых выступает человек в тех или иных актах познания или деятельности, предостерегал от опасности «мистифицировать и субстанциализировать функциональные понятия субъекта и объекта» (С.Л. Рубинштейн, 1959, с. 157).

Субстанциональное (и мистифицированное) понимание субъекта идет, по-видимому, от Б.Г. Ананьева, различавшего характеристики человека как субъекта деятельности и характеристики человека как личности, но при этом понимавшего и те, и другие, как устойчивые системы характеристик: «субъект характеризуется совокупностью деятельностей и мерой их продуктивности, а личность – совокупностью общественных отношений» (Б.Г. Ананьев, 1968, с. 295). Следствием такого расщепления человека на субъекта деятельности и личность стало, в частности, расщепление деятельности и общения в отношениях человека с миром на два независимых процесса; в отличие от деятельности как субъект-объектного отношения общение понималось как субъект-субъектное (Б.Ф. Ломов, 1984). При этом закономерен вопрос, субъектами чего являются участники субъект-субъектного

отношения. Безусловно, в диалогическом глубинном общении другой человек не является объектом отношения, и отношения двух субъектов симметричны и равноправны (см. С.Л. Братченко, Д.А. Леонтьев, 2007). Однако из этих отношений не исчезает объект; в частности, В. Франкл в статье «Критика чистого общения» (1990) убедительно показал, что диалогические отношения всегда опосредованы неким общим смыслом. Неразрывность и взаимосвязь субъект-объектных и субъект-субъектных отношений в человеческой деятельности и общении были рассмотрены нами в специальной работе (Д.А. Леонтьев, 1989; 1999).

Наиболее логически и философски корректной и психологически эвристичной представляется разделяемая нами позиция Н.И. Сарджвеладзе: «Субъект деятельности в каждый конкретный момент – преходящее явление; фактически, сколько деятельностей, столько и субъектов деятельности. Но за этим преходящим субъектом стоит относительно устойчивое и перманентное образование, именуемое личностью. Личность как относительно устойчивая и перманентная система имеет множество своих преходящих проявлений в виде субъекта деятельности» (1981, с. 198-199). По сути, такую же трактовку предлагает Ю.К. Стрелков: «Субъект – человек, действующий с объектом в конкретных обстоятельствах» (2001, с. 36). Понятие субъекта является выражением психологического настоящего, в то время как понятие личности выводит рассмотрение за рамки настоящего (Ю.К. Стрелков, 1989, 2001).

Можно согласиться с теми взглядами, которые связывают понятие субъекта с определенными априори не гарантированными функциональными способностями реально управлять ходом своей деятельности, характеризующимися индивидуальным разбросом и динамикой становления в онтогенезе (А.В. Брушлинский, 1996; В.В. Знаков, 2005; 2007; В.И. Моросанова, 2007; З.И. Рябикина, 2005, Е.А. Сергиенко, 2006 и др.). Действительно, далеко не всякий из нас в каждый момент своей жизнедеятельности выступает подлинным субъектом того, что он делает; действуя на основе стимул-реактивного или другого безличного механизма, индивид не осуществляет подлинное субъект-объектное отношение. Однако с той же оговоркой: статус субъекта (или несубъекта) не может характеризовать действующего индивида вообще, вне конкретного взаимодействия с миром. Только применительно к конкретной ситуации деятельности, взаимодействия, познания, отношения, бытия-в-мире и можно говорить о том, выступает ли в данном случае индивид как полноценный субъект этого отношения или нет.

Именно в этом Р. Мэй видит фундаментальную дилемму человека. Человек может переживать себя и как субъекта, и как пассивный объект, переключаясь с одного состояния на другое. Оба являются необходимыми в определенных ситуациях: мало пользы в том, чтобы пытаться вырвать управление автомобилем или самолетом у водителя или пилота, даже если он делает это хуже, чем следует. «Наше сознание есть процесс колебаний между этими двумя полюсами. ...Этот процесс колебаний дает мне возможность выбирать между ними и положить гирю на одну или другую чашу весов. Мы можем занимать разную позицию в отношениях с другим – скажем, с пациентом в психотерапии, – но в наших отношениях с самим собой важен разрыв между двумя способами реагирования. Моя свобода в подлинном смысле заключена не в моей способности быть «чистым субъектом», но в моей способности испытывать и то, и другое, жить в диалектическом взаимодействии» (May, 1967, с. 9).

Постановка проблемы у Р. Мэя представляется чрезвычайно эвристичной, даже несмотря на то, что она ограничивается у него модусом сознания и не выходит на следующий шаг – реальные возможности управления собственной деятельностью. Подлинной психологической проблемой, с нашей точки зрения, выступает не столько проблема субъекта, сколько проблема субъектности. Наиболее точным аналогом этого понятия в англоязычной психологии служит постепенно вошедшее в психологический лексикон с 1980-х годов понятие «agency» (Р. Харре, Дж. Ричлак, А. Бандура и др.) Вопрос не в том, как обрести некоторые психологические достоинства, которые позволят индивиду носить гордое звание субъекта. Можно говорить, что важно стать личностью, или стать человеком, но язык противится фразе «когда я вырасту, я хочу стать субъектом». Напротив, применительно к конкретной ситуации требование «быть субъектом» (т.е. контролировать то, что происходит, и отвечать за то, что делаешь, в том числе за самого себя) более уместно, чем требование быть личностью.

Проблема субъектности складывается, на наш взгляд, из двух проблем, обе из которых относятся к области психологии саморегуляции. Первая из них – проблема самоопределения в ситуации принятия на себя риска неопределенности и ответственности за выбор и целеполагание. Вторая – проблема реализации поставленных целей посредством контроля над ходом деятельности. В последние годы эти проблемы получают последовательную теоретическую и экспериментальную разработку в работах автора и его сотрудников по проблеме личностного потенциала (см. Д.А. Леонтьев, 2002, 2006, 2007).

ОНТОГЕНЕЗ ПСИХИЧЕСКОГО КАК РАЗВИТИЕ СУБЪЕКТА

В.В. Селиванов

Смоленский государственный университет, Смоленск
vvsel@list.ru

В настоящее время субъектная парадигма в психологии синтезирована с психологией человеческого бытия (В.В. Знаков, 2003, 2005) и неизбежно становится одной из ведущих в различных отраслях психологической науки, поскольку наиболее адекватно отражает активное воздействие человека на окружающую среду, все более совершенные его формы саморегуляции и взаимодействия с другими.

Если суммировать параметры субъекта, которые были предложены в некоторых философских и психологических исследованиях, то можно выделить следующие его критериальные свойства: 1) носитель активности; 2) источник познания и преобразования действительности; 3) включенность в общественное развитие; 4) способность отражать мир в виде познаваемого объекта; 5) наличие сознания; 6) целостность, единство, интегральность; 7) системность свойств; 8) способность к саморегуляции и творчеству; 9) овладение определенными видами деятельности; 10) саморазвитие; 11) самодостаточность и автономность; 12) осуществление функционирования психических процессов, свойств, состояний; 13) индивидуализация психического; 14) использование психических ресурсов (процессов, свойств, состояний, способностей) как средств объяснения жизнедеятельности и деятельности личности; 15) использование индивидуальных стратегий, стилей жизни и деятельности; 16) тесная взаимосвязь (согласованность, единство) между личностью и психическими функциями; 17) высокая психологическая дифференциация; 18) континуально-генетическая природа психического мира; 19) усиление своим бытием бытия другого человека, его индивидуальности и самоценности; 20) восприятие, понимание и обращение с другим человеком как субъектом (отношение к другой личности как проблеме, с учетом всей полноты ее сущности, с признанием за ней права на самоопределение и свободу); 21) наличие личной истории, жизненного пути; 22) способность решать внешние и внутренние противоречия. Этот список далеко не исчерпывает всех многообразных форм проявления субъекта. В целом, можно сказать, что субъект – активно действующий и познающий, обладающий сознанием и волей человек или социальная группа.

Важной задачей для современной психологии выступает прослеживание различных стадий онтогенетического движения субъекта. Данная работа была начата нами еще в 1998 году в рамках гранта РГНФ под руководством А.В. Брушлинского, который придавал развитию субъекта в онтогенезе важное значение. В ходе наших исследований с учетом приведенных выше критериев субъекта были выделены следующие основные стадии развития субъекта в онтогенезе, которые мы охарактеризуем лишь фрагментарно.

1. **Предсубъектная** (от 0 до 1 года). Здесь развитие ребенка характеризуется отсутствием собственно познавательного отношения к окружающему, низкой самодостаточностью, неспособностью самостоятельно осуществить большинство форм поведения и психической активности.
2. Стадия **аморфной** субъектности (от 1 года до 3–4 лет). Основной особенностью этого этапа является осуществление собственной субъектности ребенком через других людей, с их помощью, здесь еще недостаточно развита дифференцированность психологических структур, к завершению этапа происходит выделение себя из окружения, появление собственно познавательного отношения к действительности, а значит, субъекта как такового.
3. Стадия **парциальной** субъектности (от 4-х до 6 лет), где основным для ребенка становится освоение общественного поступка, общественного способа действия. Дети уже способны к самостоятельному осуществлению отдельных видов деятельности (полностью или частично), овладевают саморегуляцией основных видов физиологических отправлений и некоторых форм психической активности. Реализация различных способов обращения с социальной действительностью и другими людьми осуществляется через игру.
4. Стадия **познавательной** субъектности (от 6 до 12 лет). Интересы ребенка направлены прежде всего на познание окружающего мира и себя в этом мире. Детьми в этот период совершенствуются способы познания, активно накапливается информация, сведения о том, что происходило и происходит. В целом словесно-логическое мышление доминирует, субъект осваивает основы некоторых наук, приобщается к познавательной деятельности. Происходит совершенствование различных видов общественного поступка (в школе, в семье, во взаимодействии со сверстниками, в играх и т.д.).
5. Стадия **противоречивой** субъектности (от 12 до 17 лет). Половое созревание приводит к бурному росту самоосознания своей идентичности, собственной принадлежности к определенному

полу. Человек начинает становиться субъектом большинства форм телесной активности. В нравственности – начало релятивизма, но сохраняется ориентация и на нравственный реализм. Большая согласованность личности и познавательных функций, эмоций. Но отсутствует достаточный контроль и способность управления собственными психическими проявлениями, особенно в нестандартных ситуациях. Относительная самодостаточность и самостоятельность сочетаются с зависимостью от окружения и ориентацией на других. Отсутствие внутренней психологической (в целом духовной) определенности, разноплановость и разнородность психики. Сочетание хорошо освоенных детских форм поведения и психического реагирования с только появляющимися (несовершенными, неглубокими) взрослыми способами деятельности и переживания.

6. Стадия **личностной** субъектности (от 17–18 до 25 лет). Начало приобретения зрелости субъектных характеристик в физиологии, познании, профессии, нравственности. Ориентация на собственное духовное, личностное развитие. Для субъекта на этом этапе первостепенное значение приобретает его сознание (мировоззрение, смысловая система и отношения к труду, другим людям). Актуализация и развитие способностей через достигшее совершенства познание и через пробы себя в практической профессиональной деятельности. Это начало становления субъекта в сексуальных, семейных отношениях. Человек как субъект собственной профессиональной деятельности только начинает формироваться, как субъект собственной психической активности достигает апогея, вершины.
7. Стадия **полноценной** субъектности (от 25 до 50 лет). Несмотря на то, что продолжается начавшееся еще на предшествующем этапе снижение, угасание некоторых психофизиологических функций (зрительной, слуховой, кинестетической чувствительности, невербального интеллекта и т.д.), активно развивается абстрактное, понятийное мышление. Человек достигает глубокого осознания собственного психического мира, своих возможностей и способностей (высокая психологическая дифференциация). Происходит достижение максимальных результатов в становлении личности как субъекта профессиональной деятельности.
8. Стадия **воплощенной** субъектности (от 50 до 60 лет). Здесь личность более определенно начинает рассматривать себя в связи со временем. Часто переживается нереализованность замыслов и жизненной программы. Понимание того, что постепенно

приближается предел в развитии и воплощении собственного субъектного начала. Успокоение, снижение профессионального развития, дальнейшее угасание психофизиологических функций. Забота о близких, устройство досуга, путешествий, большее внимание решению бытовых проблем, тяга к природе.

9. Стадия **угасающей** субъектности (от 60 до 75 лет и старше). Основной особенностью психического функционирования в этот возрастной период выступает снижение субъектных проявлений в самых различных сферах, особенно в осуществлении физиологических функций. Происходит значительное снижение субъектности в профессиональной, сексуальной сфере. Дифференцированность психологических структур становится менее выраженной, связи между мышлением и личностью более синкретическими, аморфными.

Завершение жизненного цикла личности связано с полной потерей ею качеств индивидуального субъекта. Субъектный подход к возрастной периодизации, по нашему мнению, ценен тем, что вскрывает внутреннюю логику жизни человека, показывает естественность угасания не только биологических, анатомических, но и психологических функций личности.

КАТЕГОРИЯ «СУБЪЕКТ» И УРОВНИ СУБЪЕКТНОСТИ

И.Г. Скотникова

Институт психологии РАН, Москва
iris236@yandex.ru

Неоценимая заслуга А.В. Брушлинского (1994, 1996, 2003, 2006) состоит в теоретическом обосновании системного характера категории «субъект» и практической реализации субъектно-деятельностного подхода. Интеграция на этой основе конкретных психологических исследований стала новым шагом в реализации системной парадигмы в психологии.

В разработке категории «субъект» в философии и отечественной психологии можно выделить две выраженных традиции. Эволюционно-генетическая традиция сформировалась в немецкой классической философии. Гегелевская концепция субъекта исходно легла в основу философско-психологических представлений о нем С.Л. Рубинштейна

(1973), А.Н. Леонтьева (1972, 1975) и их последователей. Далее же эта традиция развивалась более в школе Леонтьева, хотя категория «субъект» анализировалась в меньшей степени, чем в школе Рубинштейна, где она разрабатывалась систематически. При этом в силу специфики конкретно-психологического изучения мышления взрослого человека анализ субъектности велся применительно к нему. Эволюционно-генетическая же линия оказалась удалена из поля внимания исследователей. Поэтому представляется полезным актуализировать ключевые идеи этой глубокой философской традиции. Ведь понимание субъектности и в целом механизмов психического полноценно тогда, когда рассматривается их генезис и процесс развития (Пиаже, 1969).

1. *Эволюционное представление о появлении субъекта и его трансформациях в ходе развития материи*. Анализ категорий «субъект» (*С*) и «объект» (*О*) прослеживается от И. Канта (1970), который разграничил «Я» и «Не-Я». *С* и *О* – две неравновесные стороны *единой системы* (без *О* нет *С*: И.Г. Фихте, 1971). «Я» потому «Я», что оно активно (существует только в действовании: В.Ф. Шеллинг, 1971). Изучение и понимание *С* возможно через его взаимодействие с *О* (Б. Спиноза, 1970). Основное свойство *С* – управляемая его потребностями активность по отношению к себе, среде, другим *С,* создающая условия для его саморазвития. Таким образом, *в разделении субъекта и объекта имманентно заложена их непосредственная взаимосвязь,* что воспроизводится в современных представлениях о *С* и *О как полярностях одного и того же фрагмента бытия* (В.А. Барабаншиков, 2002; В.И. Панов, 2004; С.К. Нартова-Бочавер, 2005; В.Н. Носуленко, 2007).
2. *Субъектность развивается в ходе эволюции материи,* проходя ряд ступеней. «Я» (*С*) в ходе своего развития созерцает себя по возрастающим уровням рефлексии в ощущении, интеллигенции, рефлексии, акте воли (В.Ф. Шеллинг, 1971). Тождество *С* и *О* достигается в абсолютном Я, ступени этого достижения: ощущение, созерцание, воображение, мышление (И.Г. Фихте, 1971). В животном мире существуют градации отношений *С-О*, воплощенных в мышлении (психике) и достигающих высшей степени у человека: чувственная форма, понимание, интуиция (Б. Спиноза, 1971).

Г.Ф. Гегелем (1934, 1977) наиболее проработано в классической философии представление о субъекте, его возникновении из несубъектной (неживой) материи при появлении жизни на Земле. Субъект возникает, когда объекту для сохранения себя становится

необходимым взаимодействие со средой (т.е. при появлении обмена веществ – *И.С.*). Идею о субъектности как свойстве живого подчеркивает В.О. Татенко (1995). По Гегелю, впервые взаимодействие живого организма со средой происходит у растения – «неполного субъекта», обладающего активностью, но не субъектностью; она еще несамостоятельное образование и для него тождественна его организму. Это соответствует низшему уровню активности: раздражимости растений, по А.Н. Леонтьеву (1972). *Субъект в собственном смысле слова появляется, согласно Гегелю, с возникновением животной формы жизни,* характеризуемой наличием субъективности (самости) – данном в форме ощущения нахождением себя в себе самом как отграниченного от среды. По Леонтьеву, это более высокий, чем у растений, уровень активности – чувствительность – исходная форма собственно психического. Ощущение как критерий выделения существ, обладающих психикой, рассматривалось Эпикуром, Г. Спенсером, И.М. Сеченовым и др. (цит. по: Филиппова, 2004). Субъективность определяется как способность индивида переживать в специфической форме – психическом отражении – внешние воздействия и внутренние изменения. На уровне человека происходит, по Гегелю, переход к высшей форме субъективности – мышлению и духовной деятельности человека.

С.Л. Рубинштейн (1957, 1973) в качестве субъекта психической деятельности рассматривал конкретного человеческого индивида, а не абстрактное «внутреннее» (дух). Его исследования сконцентрировались на максимально субъектной позиции в деятельности, что позволяет человеку оптимально ее организовывать, опираясь на свои способности, саморегуляцию и ответственность. В результате субъект стал трактоваться как высший уровень развития человека, сформировалась антропоцетрическая традиция в понимании субъектности (С.Л. Рубинштейн, К.А. Абульханова-Славская, 1991; А.В. Брушлинский, 2002; В.В. Знаков, 2005).

А.В. Брушлинский (1994, 1996, 2002, 2003, 2006) выделял активность и целостность субъекта как его определяющие свойства. Развитый им субъектно-деятельностный подход стал конкретизацией рубинштейновского положения о единстве сознания и деятельности. Брушлинский (2002) подчеркивал *необходимость генетического плана исследования субъектности*, которую он полагал онтологическим качеством человека, но появляющимся после его рождения. Выделены критерии и уровни субъектности. 1-ый–2-ой годы жизни ребенка – вычленение наиболее значимых людей, предметов и событий путем обозначения их словами. 7–10 лет – появление обобщений

в форме понятий. Андрей Владимирович напряженно работал над проблемой субъекта, но многого не успел завершить, в частности выяснить соотношение между представлением об уровнях субъектности и пониманием ее как высшей формы развития человека. Подобная проблема имеет место во взглядах С.Л. Рубинштейна (1973) и К.А. Абульхановой (1991). В последнее время Абульханова (2002) возвращается к гегелевскому представлению о мере субъектности.

Справедливо отмечается (Н.Е. Максимова и др., 2004), что извлечение из эволюционной линии только человека, и не каждого, а наделенного определенными качествами, исключает из исследований субъектности животных, детей ранних возрастов, психически больных, людей с девиантным поведением. Напротив, и люди, и животные (от простейших до приматов) понимаются как носители моделей информационного взаимодействия – продукта эволюционного и индивидуального развития.

В дискуссиях о психологическом содержании субъектности уже отчетливо сформулировано ее определение как *самоуправляемой активности, существующей на разных уровнях*. Эта проблематика изучается в филогенетическом плане (А.Н. Леонтьев, 1972; П.Я. Гальперин, 1976; Г.Г. Филиппова, 2004), онтогенетическом, социально-психологическом, в области психологии труда (см. ниже).

По В.А. Татенко (1995, 1996), ребенок становится субъектом уже в пренатальном периоде, когда биологический способ саморегуляции, связанный с материнским организмом, становится недостаточным, и потому появляется психическая саморегуляция: собственная активность плода, вначале в форме ощущений. Согласно Г.Г. Филипповой (1999, 2004), это соответствует его формированию как субъекта переживания (в 7,5 недель) и далее субъекта действия, что показано на большом фактическом материале. Татенко выделяет 7 стадий онтогенеза субъектности (до совершеннолетия), соответствующие развитию психической активности от самовоплощения до самополагания. Е.А. Сергиенко (2000, 2002, 2005, 2006) проводит обширные системно-генетические исследования ранних этапов субъектности. 2 базовых уровня первичной субъектности – «Я» экологическое в пренатальном периоде и «Я» интерперсональное в стадии новорожденности к 1,5 годам интегрируются на уровне вторичной интерсубъектности. На основе формирования у детей «модели психического» образуются уровень агента (3 года) и собственно субъектности (5 лет). В.В. Селиванов (2005) содержательно освещает специфику 9-ти стадий субъектогенеза: от предсубъектности (0–1 год) до угасающей субъектности (после 60 лет). Отметим, что с идеей о неизбежной инволюции

субъектности у пожилых людей (см. также: Татенко, 1996) трудно согласиться. Активное и инициативное творчество, психологическая зрелость как проявления субъектности не имеют возрастных границ (Н.Х. Александрова, 2000; Э.А. Голубева, 2005; В.М. Русалов, 2006). Обзор других отечественных исследований субъектогенеза приводит Н.В. Богданович (2004, 2005).

В теоретической модели А.Л. Журавлева (2000, 2002) выдвигаются критерии и соответствующие уровни коллективного субъекта: предсубъектность – взаимосвязанность индивидов в группе, собственно субъектность – их совместная активность, высший уровень субъектности группы – ее способность к саморефлексии. Е.П. Ермолаева (2004) предлагает критерии уровней субъектности личности по степени осознанности, активности и автономности. Раскрыты психологические уровни субъектности как параметры профессиональной идентичности: мотивационно-личностная субъектность, функционально-деятельностная и социально-нравственная.

В.В. Знаков (2000, 2005) выполнил академический анализ научной деятельности А.В. Брушлинского и систематизирует исследования по психологии субъекта. Подчеркивается мысль Брушлинского о том, что это новая область нашей науки, породившая ряд других областей, в частности психологию человеческого бытия, в развитие идей Рубинштейна. Знаков последовательно разрабатывает эту проблематику.

Имя Андрея Владимировича Брушлинского навечно связано с обоснованием психологии субъекта и утверждением субъектно-деятельностного подхода в психологии.

НЕОПРЕДЕЛЕННОСТЬ И ЕЕ ПРЕОДОЛЕНИЕ В СИСТЕМЕ «СУБЪЕКТ-ОБЪЕКТ»

Б.С. Алишев

Казанский государственный университет, Казань
talishev@mail.ru

Для человеческого сознания свойственно разделение субъекта и объекта. Такое противопоставление является несколько искусственным, если иметь в виду нерасторжимое единство, связь того и другого. Субъект и объект действительно образуют единую систему, что не раз было убедительно показано, в том числе отечественными учеными

(А.В. Брушлинский, 1991), но указанная оппозиция сформировалась давно. Возможно, она является одной из самых больших иллюзий сознания, но от нее никуда не деться, и она нашла отражение в философской и психологической традиции.

Субъект и объект (в самом широком понимании и того и другого) находятся в непрерывном взаимодействии, которое происходит в условиях большей или меньшей неопределенности, обусловленной, прежде всего, наличием фундаментального фактора времени. Человек планирует и прогнозирует свое будущее, ставит близкие и отдаленные цели, разрабатывает программы действий. Сейчас он совершает действия, которые окажут нужное ему влияние на то, что будет завтра. Тем самым он стремится уменьшить неопределенность, таящуюся в будущем, и сделать так, чтобы, когда оно станет настоящим, в нем было как можно больше позитивной для него определенности. Имея это в виду, английский социолог Э. Гидденс, ввел понятие «колонизации будущего» (Э. Гидденс, 1994). Точнее было бы сказать, что человек постоянно пытается расширять границы настоящего. Отдельные люди и целые цивилизации иногда стремятся все предусмотреть на долгое время вперед. Вся история человечества доказывает постоянное стремление людей уменьшить неопределенность своего существования. Всевозможные табу и нормы, обычаи и ритуалы, инструкции, гадания, предсказания, даже логика, наука и право – иначе говоря, разнообразные элементы культуры направлены на решение этой задачи.

Наличие неопределенности ставит перед субъектом задачу ее преодоления. Очевидно, что она объективна и фундаментальна; не решая ее, субъект не может обеспечить свое бытие. Фундаментальность ее также в том, что она не может быть решена однажды и навсегда. Она в каждый момент времени воспроизводится, и субъект вынужден решать ее непрерывно в условиях постоянного изменения номенклатуры и свойств окружающих объектов. Все это порождает неизбежность и необходимость постоянного выбора реакций и действий, потому что всегда возникает множество альтернатив, вариантов, имеющих разную (а зачастую тоже неопределенную) вероятность позитивного и негативного влияния на все последующие события.

В науках, изучающих поведение человека, проблема неопределенности чаще всего выходит на передний план в исследованиях процесса принятия решений. В данной области ведутся активные разработки психологами и представителями других наук (см., например, Д. Канеман, П. Словик, А. Тверски, 2005). Вряд ли, однако, методологически верно рассматривать неопределенность в ситуациях принятия решений как частный случай. Более точной была бы исходная

позиция, заключающаяся в следующем: во-первых, большинство непрерывно сменяющих друг друга ситуаций жизнедеятельности субъекта, его взаимодействия с внешним миром – ситуации принятия решения; во-вторых, во всех них присутствует большая или меньшая неопределенность, а частным случаем является определенность. Любое решение принимается в условиях некоторой неопределенности, а при полной определенности было бы незачем его принимать, т.к. не было бы выбора.

Нетрудно также показать, что неопределенность, существующая в той или иной мере в каждый данный момент времени, а также необходимость ее преодоления лежит в основе не только принятия решений, но и целого ряда других психологических процессов и феноменов: интерпретации, атрибуции, антиципации, апперцепции, рефлексии и т.д. Если бы не неопределенность, всех их просто не было бы, впрочем, как не было бы, по всей видимости, психики, познания, сознания и самого субъекта. Поэтому проблема неопределенности имеет колоссальное значение для разработки психологических теорий макроуровня. В связи с этим до сих пор сохраняют актуальность слова М. Шелера: «Основное заблуждение, из которого возникает “классическая” теория человека, глубоко принципиально и связано с образом мира в целом: оно состоит в предположении, что этот мир, в котором мы живем, изначально и постоянно упорядочен» (М. Шелер, 1994, с. 170).

Как уже было отмечено, всякое взаимодействие между субъектом и объектом направлено на преодоление неопределенности. Конечно, это не сводится к преодолению препятствий, а наличие или отсутствие волевой регуляции не меняет сути дела. Любое животное тоже вступает в непрерывное взаимодействие и непрерывно преодолевает неопределенность в формах, характерных для его уровня эволюции. Что касается человека, то он может не предпринимать никаких усилий к преодолению неопределенности в конкретной ситуации – само течение времени и независимое от него развитие событий внесут в нее определенность. Другое дело, насколько и как долго достигнутая таким образом она будет удовлетворять его.

Трудно поэтому согласиться с А. Маслоу, полагавшим, что для психологически здоровых людей характерно влечение к хаосу и к непознанному (А. Маслоу, 1999, с. 92). Имеющиеся научные данные свидетельствуют о том, что в той или иной степени порядок нужен всем, а в любом человеке присутствуют обе тенденции: и стремление к неопределенности, хаосу, и стремление преодолеть, избежать их (толерантность-интолерантность к неопределенности). Интересно, что первое часто можно наблюдать у детей, а второе уже более харак-

терно для взрослых, многие из которых испытывают психологическую потребность в том, чтобы жить в структурированном и иерархически упорядоченном мире, четко разделенном на уровни и классы, функционирующем на основе детализированной системы правил и законов.

Преодоление неопределенности невозможно, если сам субъект не обладает достаточной внутренней определенностью. Для того, чтобы интерпретация, антиципация, принятие решения и т.д. осуществлялись сравнительно одинаково для повторяющихся совокупностей условий, субъекту нужна внутренняя организация, обеспечивающая такую устойчивость. На коллективном уровне такая организация создается благодаря культуре. На индивидуальном уровне она появляется благодаря формированию личности.

Онтогенез в многообразной природно-социальной среде даже при условии того, что культура структурирует ее – она создает относительно единую модель интерпретации мира, в чем и заключается одна из важнейших ее функций, – допускает огромное количество возможных вариантов становления внутреннего мира субъекта. Количество степеней свободы настолько велико, что все они не могут им быть реализованы: они превышают возможности индивидуального сознания. Личность не может быть всем, чем она могла бы стать (но многие люди, особенно в молодости, фантазируют, представляя себя в самых разных ролевых ипостасях и в разных обличьях характера). Из всех возможных вариантов жизненного пути она проживает в действительности только один. Он может оказаться очень извилистым, но это ничего не меняет.

Таким образом, во внутреннем, психологическом плане: личность не может быть беспредельно разнообразной. Основываясь на своих склонностях, обусловленных особенностями нервной системы и психики, она в процессе социализации осуществляет (по преимуществу бессознательно) «примерку» и постепенный «отбор» приемлемых для себя форм и правил поведения, мнений, убеждений, жизненных принципов.

Сложившееся содержание ментального мира субъекта является результатом постепенного устранения неопределенности, формирования более или менее устойчивого образа мира и образа «Я». Некоторые люди в процессе такого ограничения создают жесткую и узкую систему ценностей, установок и стереотипов, другие – более разнообразную и гибкую, но, как бы то ни было, личность есть результат сокращения числа степеней свободы в определении значений (смыслов) и выбора действия. Следовательно, личность можно рассматривать как средство и как продукт преодоления психикой и сознанием неопределенности.

БУДУЩИЙ УЧИТЕЛЬ КАК СУБЪЕКТ ПРЕОДОЛЕНИЯ ПРОТИВОРЕЧИЙ В СОВРЕМЕННОМ ОБРАЗОВАНИИ

А.В. Афанасенко

Уссурийский государственный педагогический институт, Уссурийск
avafanasenko@mail.ru

Социальные изменения, происходящие в нашем государстве, обострили противоречия в сфере образования. Одним из них главных противоречий является с одной стороны, понимание образования как естественного стремления к росту и развитию ученика и с другой стороны, направленностью практики образования на жесткую корректировку, а порой – переделывание его внутренней природы. Игнорирование данного противоречия на внешнем, социальном уровне отражается в неэффективности целей воспитания, образования в целом. На внутриличностном уровне данное противоречие выражается в отчуждении учащегося (студента, будущего учителя) от своей внутренней природной сущности, приводящем к утрате личностной и профессиональной идентичности.

Возможность успешного разрешения данного противоречия, по нашему мнению, связана с развитием у будущего учителя свойства спонтанности в личностно-профессиональное качество. Спонтанность задана человеку от природы (Я. Морено, 2001), однако под влиянием условий среды и воспитания она постепенно затухает, поэтому для ее сохранения и развития требуются специальные воспитательные усилия. Т.к. наиболее сензитивным возрастом для воспитания спонтанности является дошкольный и младший школьный, то возникает потребность в воспитании спонтанности как личностно-профессионального качества именно у учителя начальной школы.

Понимание и принятие спонтанности как своей «первой природы» (А. Маслоу, 1999), позволит учителю воспитывать своих учеников с позиции поддержки и принятия их внутренних потенциалов, где спонтанность играет роль интегративного ядра психики. Подготовка таких учителей в настоящее время становится исключительно актуальной. Ее эффективность напрямую зависит от гуманистического характера взаимодействия субъектов образовательного процесса, представляющего собой эмоционально насыщенное пространство, способствующее осознанному поиску путей и способов существования буду-

щего учителя в профессии. Важную роль здесь играют самопринятие, самоанализ, самопознание, самопонимание, самоопределение учащегося как «внутренние условия» (А.В. Брушлинский, 1996) реализации данного процесса.

Построению методологической основы феномена «спонтанность» как явления современной жизни, индивидуального свойства человека, личностно-профессионального качества будущего учителя помогают идеи восточных традиционных культур о спонтанном осуществлении жизненного пути – «дао». А также философия экзистенциализма, размышляющая о спонтанности бытия человека, рождающегося вместе с ним (Х. О-и-Гассет, 1991) и наделяющая его ответственностью за тот сценарий, по которому «он творит себя», «персонализируясь» в своем жизненном выборе (Ж.-П. Сартр, 1989). Отечественные философы также рассматривают человека в качестве субъекта напряженной внутренней самодеятельности, обладающего огромным внутренним потенциалом, требующим своего развития и позволяющим ему выходить за пределы себя сегодняшнего, «возвышаться» над самим собой (Н.А. Бердяев, 1991).

Таким образом, феномен «спонтанность» должен осмысляться в таких категориях, как состояние, свойство и качество личности. Спонтанность есть имманентно присущее каждому человеку природное состояние, надситуативная, немотивированная, неадаптивная активность (В.А. Петровский, 1992). Она способствует развитию индивидуальности, творческих потенциалов личности, ответственности за свой выбор. Характеристиками спонтанности как состояния личности являются случайность, произвольность, повторяемость и непредсказуемость проявления. Факторами контроля и сдерживания спонтанных проявлений являются социальные нормы и ценности, которые в процессе интериоризации трансформируются в категорию внутренних механизмов самоконтроля человека.

Существующие в психологии возрастные периодизации (В.И. Слободчиков, Д.Б. Эльконин, Э. Эриксон) помогают понять процесс развития спонтанности как скачкообразное, дискретное движение. В результате чего происходят качественные и количественные изменения иерархической структуры спонтанности, нижний уровень которой – состояние, средний уровень – свойство, верхний – качество личности. Как качество личности спонтанность устойчиво проявляется в неожиданных, непредсказуемых ситуациях и позволяет действовать адекватно сложившимся условиям. Следовательно, развитие спонтанности – состояния в спонтанность – ценностное качество достигается возвышением личности в процессе духовно-практической

работы и ее свободного самоопределения. К тому же спонтанность как личностное качество представляет собой интегративное ядро психики, оказывая влияние на все проявления человека: поведение, переживания, отношения.

Следовательно, спонтанность как интегративное качество будущего учителя можно представить в виде трехкомпонентной структуры, представленной когнитивной, эмоционально-ценностной и отношенческо-поведенческой составляющими. Психологическими механизмами развития спонтанности – личностно-профессионального качества будущего учителя – являются достижение чувства идентичности, процессы интериоризации –экстериоризации, надситуативная (немотивированная) активность, психологические механизмы выбора и ситуативно-адекватного поведения.

Факторами, способствующими эффективности развития спонтанности как личностно-профессионального качества будущего учителя, являются следующие: гуманистический характер взаимодействия субъектов образовательного пространства; готовность субъектов образовательного процесса к пониманию и принятию личностной спонтанности своей и другого; субъектный опыт студентов в деятельности саморазвития. Гуманистический характер взаимодействия субъектов образовательного пространства предоставляет им свободу и право выбора, основанные на понимании своего опыта спонтанности и опыта спонтанности другого как ценностного, а также на эмпатии, безоценочном принятии другого, проявлении заботы, уважения, ответственности в отношении своей спонтанной природы и спонтанной природы своих учеников.

Итак, воспитание спонтанности представляет собой интегративный процесс, воздействующий на все личностные сферы человека. Со стороны студента оно осуществляется как внутренняя духовно-практическая деятельность, обусловленная свободой выбора, самоответственностью, самоконтролем. Со стороны преподавателя воспитание спонтанности реализуется через малые педагогические воздействия. В процессе образовательной деятельности спонтанность преобразуется в ценностное качество будущего учителя – источник личностного самоопределения и средство профессионального становления. Спонтанность, интегрируя отдельные индивидуальные качества, обеспечивает пластичность и легкость в деятельности и поведении, облегчает процесс приобщения к культуре, способствует повышению профессиональной компетентности и активной самореализации в актуальных условиях «здесь и сейчас», т.е. осуществляется как динамичный диалог с самим собой и окружением. Основу

воспитания спонтанности будущего учителя составляют его ценностные ориентации. Причем в спектр ценностей входят не только общечеловеческие, профессиональные, но и личные ценности и предпочтения, та самая отрицательная свобода, которая позволяет человеку реализовать себя и оберегает его от разрушительной силы разочарования (И. Берлин, 2000).

Завершая сказанное, подчеркнем, что если образование будет направлено на сохранение внутренней (спонтанной) природы будущего учителя, то это позволит снять напряжения, возникающие между субъектами образовательного процесса. Что, в конечном счете, должно привести к снятию главного противоречия современного образования – стремления ученика к реализации своей внутренней природы и ее недостаточной востребованностью обществом.

ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ИССЛЕДОВАНИЯ РАЗВИТИЯ СУБЪЕКТНОЙ ПОЗИЦИИ СТУДЕНТА ВУЗА

О.Н. Большакова

Филиал Иркутского государственного университета, Братск
Human@pisem.net

Успешность современного образования зависит от целого комплекса деятельностей, обеспечивающих не просто накопление личностью знаний и умений, а ее становление и развитие. Одно из направлений совершенствования подготовки специалистов на современном этапе – это становление субъектности студентов в образовательном процессе вуза. Вопросы становления субъектности личности рассматривался многими учеными-теоретиками и практиками. Так, С.Л. Рубинштейн утверждал, что Вселенная с появлением человека – это осмысленная Вселенная, которая изменяется действиями в ней человека... а цельный, «не отчужденный» от самого себя и мира человек становится субъектом: «Человек должен быть взят внутри бытия, в своем специфическом отношении к нему, как субъект познания и действия, как субъект жизни» (С.Л. Рубинштейн, 1973). Его ученик А.В. Брушлинский дает определение субъекта. «Субъект – это всеохватывающее, наиболее широкое понятие человека, обобщенно раскрывающее неразрывно развивающееся единство всех его качеств: природных, социальных,

общественных, индивидуальных и т.д.» (А.В. Брушлинский, 2002). На основе дискуссий С.Л. Рубинштейна, который раскрывал сущность деятельности в связи с субъектом-личностью, и А.Н. Леонтьева, который вывел из социальной деятельности сущность личности, А.В. Брушлинский осуществлял развитие деятельностного подхода в психологии, доказывая, что деятельность человека является способом связи человека с миром.

В.В. Краевский отмечает, что в профессиональном образовании на смену идеологии «информативно-описательного преподавания» должна прийти идеология методологической направленности обучения, которая «призвана помочь студенту перейти от содержательного получения знаний к конструктивно-деятельностному» (В.В. Краевский, 2003). При этом мы учитываем, что категорию «субъект» мы используем в ее основном значении – «носитель предметно-практической активности и познания, осуществляющий изменение в других людях и в себе самом» (Г.М. Коджаспирова, 2005).

А.В. Белошицкий и И.Ф. Бережная подтверждают, что субъектность студента проявляется в его учебно-познавательной деятельности, общении, самопознании (А.В. Белошицкий, И.Ф. Бережная, 2006). При этом они в качестве основных функций студента как субъекта деятельности выделяют:

- самопознание (рефлексивная мыслительная деятельность, осознание себя самостоятельной, самоуправляемой личностью);
- самореализацию (выявление, раскрытие и опредмечивание своих сущностных сил);
- самоутверждение (осознание себя и отношение к себе через предъявление своего «конкретного Я» другим людям, для которых оно выступает в качестве объекта);
- самооценку (сопоставление потенциала, стратегию, процесса и результата своей и других учебно-профессиональной деятельности) (Н.М. Борытко, О.А. Мацкайлова, 2002);
- саморегуляцию (управление своим собственным развитием);
- самодетерминацию (формирование смысловой системы представлений о себе);
- самоактуализацию (полное использование своих способностей и возможностей).

С точки зрения А. Маслоу, задача психологической науки заключается в изучении личности человека, активно реализующей свой творческий потенциал, т.е самой важной потребности в самоактуализации – стремлении человека быть тем, кем он может стать (А. Маслоу, 1970, 2001).

В своих исследованиях А.П. Гогоберидзе отмечает, что субъектная позиция студента одновременно является и следствием освоения образовательной деятельности, и причиной ее субъектного осуществления. Субъектная позиция одновременно является причиной выбора характера деятельности и ее результатом. Двойственная характеристика субъектной позиции это:

- с одной стороны, обусловливание необходимости создания специальных условий ее развития;
- с другой стороны, требование особой осторожности при их реализации, поскольку субъектная позиция и развивается именно как субъектная в том случае, если сохраняется индивидуальное, субъектное, личностное пространство для ее проявления (А.П. Гогоберидзе, 2003).

Далее он выделяет педагогический аспект проблемы развития субъектной позиции студента, который становится связанным с разработкой путей, условий и средств осуществления деятельности студента в образовательном процессе, обладающей особыми характеристиками, позволяющими развивать и развиваться субъектной позиции студента. Основываясь на теории контекстного обучения А.А. Вербицкого, он рассматривает контекстный подход в условиях профессионально-педагогического образования:

1. Профессионально-личностный контекст деятельности студента в образовательном процессе (отношение к профессии, как важнейший компонент профессиональной направленности, профессиональной мотивации, педагогической позиции, становится, таким образом, частью ценностного отношения студента к образованию как широкой предметной области).
2. Профессионально-развивающий контекст деятельности студента в образовательном процессе (обретение в процессе образования будущим педагогом позиции Студента, обеспечивающей готовность к постоянному саморазвитию и самообразованию, может в дальнейшем преобразовываться и совершенствоваться в профессиональной деятельности).
3. Профессионально-деятельностный контекст деятельности студента в образовательном процессе (процесс решения студентом задач образовательного процесса можно рассматривать как процесс его профессионально-педагогической подготовки).
4. Контекст профессионально-педагогического взаимодействия в деятельности студента в образовательном процессе (переход из образовательной в профессиональную деятельность будет означать не смену функционально-ролевой диспозиции: был – Студент, стал –

Педагог, а обретение нового статуса при сохранении прежнего как обязательного условия, – и профессиональной деятельности и организации педагогического взаимодействия с Другими).

5. Контекст профессионального пространства деятельности студента в образовательном процессе (студент приходит в вуз из педагогической среды, находится в ней в годы обучения и остается в ней же, но только в другом качестве).

Следует отметить, что поиск условий, возможностей и определение закономерностей развития субъектности студентов вузов исследуется достаточно широко. Представляют интерес работы А.М. Терещева, исследующего становление профессионально-субъектной позиции будущего учителя (А.М. Терещев, 2001), А.Ф. Березина, разрабатывающего вопросы развития субъектности студентов-психологов в процессе самостоятельной учебной деятельности и т.д. (А.Ф. Березин, 2002).

Таким образом, отмечаем необходимость исследования данного вопроса и разработок рекомендаций по осуществлению новых подходов в современном образовательном процессе вуза, учитывая необходимость подготовки специалиста инновационной направленности, способного адаптироваться к современным технологиям производства с учетом развития мировой цивилизации.

СУБЪЕКТНОСТЬ КАК СОЦИОКУЛЬТУРНОЕ ЯВЛЕНИЕ И КВИНТЭССЕНЦИЯ ИНДИВИДУАЛЬНОСТИ

Н.Я. Большунова

Новосибирский государственный педагогический университет, Новосибирск
nat_bolshunova@mail.ru

К исследованию проблемы субъекта, развития субъектности, отношений этой категории с понятиями личность и индивидуальность обращались представители различных психологических и философских направлений, мировоззренческих установок, в психологии имеются различные варианты понимания этой категории. Однако для нас исходным является представление, развернутое в работах С.Л. Рубинштейна и его последователей (А.В. Брушлинский, К.А. Абульханова, А.Л. Журавлев, В.В. Знаков, М.И. Воловикова, Е.А. Сергиенко и др.), согласно которому субъект есть способ существования человека, выражающийся как в его

отношении к миру (человек есть субъект сознания): в его позиции, мировоззрении, самоопределении по отношению к миру; так и в его практической деятельности (в действиях, поступках), которая осуществляется как «бесконечность процесса проникновения человека в мир, приобщения к нему и вместе с тем его изменения» (С.Л. Рубинштейн, 1976).

На эти положения, представленные в работе С.Л. Рубинштейна «Человек и мир», мы и опираемся, разрабатывая понятие и структуру субъектности. С нашей точки зрения, отличие субъекта (субъектности как свойства, качества человека) от личности состоит в том, что субъект с самого начала, от рождения существует и развивается в социокультурном пространстве, тогда как личность создается сферой социального и развивается в ней. Различие здесь определяется тем, что социальность (личность) ориентирована на нормы, правила, социальные ожидания и требования, исполнение социальных ролей, а социокультурное в человеке представляет собой пространство восхождения в культуру, к абсолютным объективным ценностям, к *социокультурным образцам*. Под социокультурными образцами мы понимаем свойственную определенному типу культуры композицию ценностей как мер, с которыми человек соизмеряет свои действия, поступки, мысли, переживания, которые он выбирает как позицию, как ответ на вопрос, что есть человек, что значит быть человеком. Отношение человека к мере человеческого в человеке мы и рассматриваем как самоопределение. Иначе говоря, социальный и социокультурный человек *ответчивы* разным основаниям человеческой жизни и из разных оснований осуществляют *рефлексию* по отношению к самому себе. Субъектность, с нашей точки зрения, и представляет собой самоопределение по отношению к базовым человеческим ценностям (выбор этой меры), т.е. ответчивость им и рефлексию себя с точки зрения этой меры, субъектность – это социокультурное явление.

В то же время субъектность представляет собой квинтэссенцию индивидуальности, выраженную в стремлении человека к достижению адекватной себе формы духовности, своей человеческой подлинности, посредством соизмерения своих действий, переживаний, мыслей с социокультурными образцами. Субъектность, являясь квинтэссенцией индивидуальности, интегрирует в себе все уровни существования человека, все его качества, что и позволяет субъекту быть автором собственной жизни, осуществлять «домостроительство», т.е. саморегуляцию, разрешать противоречия между личным и социальным, социально значимым и социокультурным, «дольним» и «горним» в горизонте базовых, объективных человеческих ценностей. Такая функция субъекта становится возможной, поскольку человек как субъект способен

«снимать» эти противоречия из позиции «вненаходимости», в какой-то мере «остраняясь» от своего индивидного и социального функционирования, соизмеряя свою жизнь, мысли, переживания, действия с образом человеческого в человеке. *Другая мера* (социокультурные образцы) изменяет самого человека, поскольку мера есть в соответствии с гегелевской диалектикой, единство качественной и количественной определенности какого-либо явления, предмета.

Субъектность – это социокультурное явление, соответственно, ответчивость и рефлексия, сопровождающиеся выбором социокультурных образцов, являются ее составляющими. При этом под ответчивостью мы понимаем отклик на смысл, интенцию к смыслу. Это активное, избирательное, самостоятельное, самоценное действие человека как отклик, ответ на призыв к социокультурному развитию.

Средством же развития субъектности являются тексты во всех их проявлениях (духовные, художественные, научные, музыкальные и т.д., в том числе поступок) как носители базовых человеческих ценностей, в которых представлены социокультурные горизонты (ценности).

Однако выбор социокультурных образцов не может состояться в отчуждении от индивидуальности человека (его субъективности). Субъектность как квинтессенция индивидуальности «собирает» индивидуальность, придавая ей высоту и объем, преломляя ее через социокультурные образцы (одухотворяя ее), вводя ее в социокультурное пространство. В качестве механизма такого «собирания» выступает ответчивость индивидуальному началу (самости). Благодаря такой «двойной» ответчивости и социокультурным образцам, и «самости», становится возможным обретение адекватной себе и данному типу культуры формы духовности, актуализация индивидуального пути, самобытного восхождения человека в культуру.

Реализация же субъектности, ее осуществление происходит в поступке как в таком деянии, которое имеет социокультурный смысл. Поступком осуществляется одновременно онтологизация универсальных ценностей и актуализация человека как субъекта, автора собственной жизни. Мы полагаем, что субъектность присуща человеку всегда, в том числе в младенческом возрасте. Однако в каждый период жизни человека она имеет свою форму, соответственно, свою форму имеют также ответчивость и рефлексия. Становление же субъектности осуществляется в условиях развития человека в формах соответствующей возрасту и этносу культуры.

Представленный подход апробирован в многолетнем эксперименте в условиях детского сада (разработана и применяется в ряде дошкольных учреждений концепция и технология организации образования

дошкольников в формах детской субкультуры) и в работе со студентами в форме спецкурса «Психология типов культур», ориентированного на социокультурное самоопределение.

Сравнительные и лонгитюдные исследования показали, что у детей, обучающихся по данной технологии, значительно улучшаются показатели логического и наглядно-образного мышления, воображения. У детей весьма высок уровень развития сюжетно-ролевой игры, более выражены такие качества личности, как открытость, спонтанность в общении, низок уровень тревожности, дети лучше адаптируются к школьному обучению, если оно соответствует специфике детей этого возраста. Исследования показали также, что дети дошкольного возраста способны к освоению значительно большего объема знаний, чем это предусмотрено традиционной программой, при этом знания носят качественно иной характер, дети-дошкольники успешно осваивают понятия, а не только сенсорные эталоны и представления. При этом ход и закономерности развития детского мышления и детской деятельности не нарушаются. Речь идет не об ускорении детского развития, а о его обогащении, амплификации, актуализации потенциала развития ребенка.

Пожалуй, самым важным итогом развития детей является становление индивидуальности и субъектности, что проявляется в способности детей к спонтанному, самостоятельному выбору действий в соответствии с ценностями правды, добра, красоты. Такой выбор в пользу нравственно ценных поступков мы постоянно обнаруживаем в играх, построенных на основе сказочных сюжетов. Причем мы наблюдаем тенденцию переноса таких поступков в реальную жизнь детей в старшем дошкольном возрасте.

Однако в контексте обсуждаемой в настоящей статье проблемы особенно интересны данные, касающиеся результатов социокультурного развития детей, их индивидуальности и субъектности. Нами получено, что у детей обнаруживается более высокий в сравнении с «нормой» уровень развития ценностностей (по Н.И. Непомнящей, 2000), способность к поступку в условиях игровой деятельность, более выраженный уровень сформированности автономности, открытости в общении, саморегуляции.

Таким образом, организуя образование детей в формах детской субкультуры (в формах игры средствами сказки у дошкольников), мы создаем такое образовательное пространство, в котором одновременно и во взаимодействии осуществляется социокультурное развитие, актуализируются ведущие формы деятельности и свойственные детям формы общения, познавательное развитие и детская картина мира, необходимые для соответствующего возраста знания и навыки, что проявляется в становлении субъектности и индивидуальности ребенка.

ВЗАИМОСВЯЗЬ СТРАТЕГИЙ И ПАРАМЕТРОВ КОНТРОЛЯ ПОВЕДЕНИЯ У ДЕТЕЙ С РАЗНЫМ ТИПОМ ТЕМПЕРАМЕНТА*

Г.А. Виленская

Институт психологии РАН, Москва
vga2001@mail.ru

В нашей работе, которая является частью лонгитюдного исследования раннего психического развития детей, уже несколько лет ведущегося в лаборатории психологии развития ИП РАН под руководством Е.А. Сергиенко, мы рассматриваем психологический уровень регуляции поведения, обеспечивающий целенаправленную деятельность, или контроль поведения (Е.А. Сергиенко, 2006). Понятие контроля поведения развивается на базе системно-субъектного подхода, где субъект рассматривается как качественно определенный способ самоорганизации личности, способ согласования внешних и внутренних условий осуществления деятельности, центр координации психических процессов, состояний, а также возможностей и ограничений личности по отношению к целям деятельности (А.В. Брушлинский, 2002). Контроль поведения является базовой интегративной характеристикой субъекта, основой для развития саморегуляции, он является стержнем организации поведения и личности и определяет качественное своеобразие индивида как субъекта. Он осуществляет регуляцию психических процессов, обеспечивающую целенаправленную деятельность, которая приводит к развитию самоконтроля и рассматривается как один из важнейших факторов адаптации человека (Е.А. Сергиенко, 2005). Контроль поведения определяет способ и степень эффективности реализации человеком своих психологических ресурсов. Он основан на ресурсах индивидуальности, создавая индивидуальный паттерн саморегуляции (Е.А. Сергиенко, 2006).

Мы выделяем три составляющие контроля поведения: контроль действий (уровень моторного исполнения); когнитивный контроль (способность к анализу, предвосхищению и планированию деятельности); эмоциональный контроль (контроль эмоций, распознавание, интерпретация и прогнозирование собственных эмоций и эмоций другого) (Г.А. Виленская, Е.А. Сергиенко, 2001, Е.А. Сергиенко и др.,

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

2002). Таким образом, в наше определение контроля поведения включаются основные характеристики, рассматриваемые в литературе как имеющие отношение к регуляции и саморегуляции, и они объединяются как компоненты единой субъектной способности к организации психологического ресурса для осуществления целенаправленного поведения.

На данном этапе исследования основное внимание уделялось анализу контроля поведения детей раннего возраста в конкретных ситуация, изучению индивидуально предпочитаемых его стратегий. Выбор ребенком стратегий регуляции, эффективность их может являться показателем сформированности контроля поведения, эффективности использования имеющихся ресурсов. Мы предположили, что способы и эффективность регуляции поведения в конкретных ситуациях будут различаться в соответствии с индивидуальными способами адаптации, в качестве которых рассматривался темперамент как стиль эмоциональной регуляции (Г.А. Виленская, Е.А. Сергиенко, 2001).

Данное исследование представляет собой часть Московского лонгитюдного близнецового исследования (Е.А. Сергиенко и др., 2002) и использует полученные в его ходе экспериментальные данные. Основной используемый метод – структурированное наблюдение. Оно осуществлялось путем анализа видеозаписей поведения детей в возрасте от 4 до 42 мес. в ситуации тестирования их интеллектуального и психомоторного развития. Использовался тест Бейли (Bayley Scales of Infant Development, 1993).

В эксперименте участвовали 12 пар МЗ, 12 пар ДЗ близнецов и 35 одиночно рожденных детей, обследованные лонгитюдно в возрасте 4, 8, 12, 18, 24, 30 и 36 мес. Для каждого возраста были отобраны тестовые задания, требующие контроля поведения (необходимость действовать по образцу, по плану, сложные для данного возраста задания и т.д.). Сложность задач варьировалась для каждого возраста.

В качестве параметров контроля поведения были выбраны концентрация внимания (количество отвлечений внимания), наличие фрустрации и изменение эмоционального состояния и успешность выполнения задания как критерий достижения заданной цели. Стратегии, используемые детьми, были выделены эмпирически на основе анализа видеозаписей. Тип темперамента определялся по тесту-опроснику для родителей «День ребенка» Ж. Баллеги (G. Balleyguier, 1981; Г.А. Виленская, 2003). Дети были разделены на группы в соответствии с их типом темперамента (трудный, легкий и пассивный). В каждой группе была подсчитана частота применения разных стратегий

и были проанализированы корреляции между стратегиями контроля поведения, используемыми детьми и критериями контроля поведения.

Наиболее частой стратегией у всех групп детей является сосредоточение на задаче (29–39%), что обусловлено спецификой ситуации. Далее идет поиск поддержки у взрослого, вокализации/речь, сосредоточение на объекте (манипуляции со стимульным материалом, не связанные с заданием) и отвлечение внимания. Значимых различий в частоте используемых стратегий между детьми с разным темпераментом обнаружено не было.

При изучении связей между стратегиями и параметрами ситуативного контроля поведения было обнаружено, что вне зависимости от темперамента стратегия сосредоточения на задаче положительно связана с успешностью, а стратегия отвлечения отрицательно связана с количеством фрустраций (кроме трудных детей, где эта стратегия положительно коррелирует с количеством нарушений внимания). Во всех группах детей наблюдается также положительная связь между стратегией, обозначенной нами как «дистресс» и частотой фрустраций, однако здесь можно говорить, скорее, о проявлении одного и того же поведения.

Переходя к анализу детей по группам, можно отметить, что в группе детей с трудным темпераментом наибольшее количество связей с параметрами контроля поведения отмечается у стратегий дистресса и сосредоточения на задаче, причем они связаны, в основном, с ухудшением настроения и с успешностью. Трудные дети используют как адекватные стратегии (сосредоточение на задаче) для достижения цели (решения задачи), так и неадекватные (дистресс) для регуляции эмоционального состояния.

В группе детей с легким темпераментом наибольшее количество связей с компонентами ситуативного контроля поведения имеют стратегии сосредоточения на задаче, дистресса, отказа и отвлечения. При этом подавляющее большинство стратегий связано с регуляцией эмоциональных состояний (ухудшение настроения и выраженная фрустрация). Эти дети используют более разнообразные стратегии для контроля своего поведения.

У пассивных детей связей гораздо меньше, чем в других группах, больше всего связей имеют стратегии сосредоточения на задаче, отвлечения и самостимуляции. В отличие от других групп, пассивные дети для эмоционального контроля используют стратегию отвлечения (эффективно) и самостимуляцию (неэффективно). Наиболее универсальна стратегия сосредоточения на задаче, она положительно связана не только с успешностью решения задач и с эмоциональным контролем, но и с регуляцией внимания.

Таким образом, более разнообразны связи с аспектами контроля поведения у легких и пассивных детей, более разнообразные стратегии используют легкие дети, трудные дети менее эффективно используют стратегии для собственно контроля поведения.

Полученные результаты позволяют говорить о разнообразии стратегий регуляции и их использования для контроля поведения в зависимости от индивидуальных особенностей детей, что может служить предпосылкой формирования субъектности как индивидуально-своеобразного способа организации ресурса для достижения цели. Следующим этапом исследования будет изучение соотношений стратегий и контроля поведения во времени (приводит ли та или иная стратегия к успеху, или регуляции настроения).

НОВЫЙ ПОДХОД К ИССЛЕДОВАНИЮ ИНДИВИДУАЛЬНЫХ ОСОБЕННОСТЕЙ СУБЪЕКТА ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

Т.В. Галкина, О.А. Мацкевич

Институт психологии РАН,
Московский гуманитарный университет, Москва
galkina@list.ru; adlady@inbox.ru

С.Л. Рубинштейн еще в 1922 г. в своей известной программной статье, посвященной принципу субъекта и его деятельности, писал, что нет ни бессубъектной деятельности, ни бездеятельного субъекта. А.В. Брушлинский (1997), анализируя эту статью, подчеркивает, что деятельность может быть только деятельностью субъекта, и все формирующиеся в ней психические свойства и процессы являются неотъемлемыми качествами лишь целостного индивида, целостного субъекта. Таким образом, согласно субъектно-деятельностному подходу, разработанному С.Л. Рубинштейном и его последователями, субъект и его психика формируются и проявляются в деятельности (игровой, учебной, трудовой и т.д.). А.В. Брушлинский (1989, 1994, 1997 и др.) и К.А. Абульханова-Славская (1973, 1989, 1997 и др.), опираясь на труды С.Л. Рубинштейна (1922, 1946, 1973 и др.), неоднократно подчеркивают, что необходимо изучать не изолированное восприятие, мышление, память, а то, как воспринимает, мыслит и т.д. человек, т.е. субъект деятельности.

Для нашего исследования особенно важна мысль С.Л. Рубинштейна (1989) о том, что зависимость психических процессов от личности, как индивидуальности, выражается, во-первых, в индивидуально-дифференциальных различиях; у различных людей, в зависимости от общего склада их индивидуальности, имеются различные типы восприятия и наблюдений, различные типы памяти, внимания и т.д. Во-вторых, развитие психических процессов не имеет самостоятельной линии развития, их развитие оказывается зависимым от общего развития личности. В-третьих, психические процессы у человека не остаются только процессами, совершающимися самотеком, а превращаются в сознательно регулируемые действия или операции, которыми личность как бы овладевает и которые она направляет на решение встающих перед ней в жизни задач.

Ученые, изучающие человека, во все времена старались не только найти закономерности протекающих процессов, но и определить их причину и первооснову, чтобы глубже понять и сами процессы. И если на уровне физического тела исследователи располагали материальным «объектом» и могли с помощью различных приборов проникать во все более тонкие структуры, то на уровне психической деятельности поиск таких структур (или первооснов) в силу сложности и скрытости самих психических процессов до сих пор продолжается.

Бурное развитие науки вывело ученых на необходимость в своих исследованиях опираться на энергоинформационные представления о различных процессах. В этом отношении психология не стала исключением. Такой современный подход, опирающийся на энергоинформационные представления о различных процессах, дает возможность по-новому изучать различные психологические феномены, в частности проявления и индивидуальные особенности субъекта профессиональной деятельности. Привлекая понятие «энергия», психологи вынуждены определиться и с его внутренним содержанием в рамках своей науки. Соответственно предлагаются и различные названия, которые бы могли более точно передать их психологическую суть.

Понятие «психическая энергия» было введено в психологию З. Фрейдом (1916) для объяснения активности организма. На принципах энергетизма рассматривал решение проблемы умственной одаренности Ч. Спирмен (1923), идеи которого положили начало такому направлению в психологии мышления как энергетизм. За последние 50 лет определенное распространение получило направление, связанное с разработкой методик оптимизации и развития потенциалов человека. За рубежом с 60-х годов XX века широкую известность получили работы в рамках «движения за человеческие возможности», идеологическим основанием

которого является «гуманистическая психология» А. Маслоу, К. Роджерса и работы по биоэнергетике научной школы В. Райха – А. Лоуэна. В результате многолетних исследований А. Лоуэн (1996) выделил несколько типов характера, говоря, что характер человека определяется энергетическими потоками внутри его тела. На рубеже XIX–XX века в период становления психологии как самостоятельной науки и поисков новых возможностей ее развития появилась «энергетическая концепция», автором которой стал В.М. Бехтерев (1903). Он определяет психику как «продукт огромного запаса энергии» организма, утверждая, что в мире существует «скрытая энергия», которая является источником физической и психической энергии. Еще одним из представителей «энергетизма» в России был А.Ф. Лазурский (1924). Понятие активности он рассматривал как одно из фундаментальных понятий общей психологии. С его точки зрения, активность, энергия выступает как внутренний источник, определяющий уровень психической деятельности. Другой известный представитель энергетической психологии Н.В. Краинский (1914) также говорил о законе сохранения энергии в применении к психической деятельности, считая, что «душевная деятельность является проявлением психической энергии».

Сложность изучаемых явлений, особенно что касается процессов высшей психической деятельности, заставляет ученых все настойчивее говорить о необходимости выхода на междисциплинарный уровень исследований (А.Л. Журавлев, 2002; В.А. Кольцова, 2001). Этому способствует и интегративная тенденция в развитии современной психологической науки (В.А. Кольцова, 2004; А.В. Юревич, 2007).

В этом контексте необходимо отметить такое богатейшее общее достояние мировой науки, как восточная философия. В ее разных школах (прежде всего, в китайской) весь мир и человек в нем рассматриваются, как правило, в динамичной взаимосвязи так называемых «стихий», или, по западной терминологии, «первоэлементов». Кроме основных понятий Инь-Ян наиболее значимыми являются понятия энергий (стихий), которыми пронизана вся Вселенная. Сформировавшийся в последние десятилетия на основе современных западных и восточных представлений об устройстве мира новый психоэнергетический подход, автором которого является южнокорейский ученый, философ и врач, профессор Пак Чже Ву, уже позволил существенно расширить знания и получить более глубокое представление об организации и функционирования энергетической системы человека, в том числе и как субъекта деятельности.

В соответствии с психоэнергетическим подходом современной восточной философии фундаментальные энергии (силы) определяют

характер субъекта, его поведение, особенности физиологических и патологических процессов в организме и т.п. Преобладание какой-либо энергии выражается в проявлении определенных индивидуально-психологических особенностей, что дает возможность отнести субъекта к тому или иному типу: Импульсивному, Стабильному, Прогрессивному и Инертному. На основе анализа целого ряда психологических методик, а также основных принципов психоэнергетического подхода была создана собственная оригинальная психодиагностическая методика ИПСИ (по первым буквам четырех типов), показавшая свою валидность и надежность (Т.Н. Савченко, Т.В. Галкина, О.А. Мацкевич, 2007). Создание новой методики поможет внести дополнительный вклад в практику профессионального отбора и консультирования. Методика будет способствовать наиболее оптимальному использованию (в частности, в профессиональной деятельности) имеющихся у субъекта конкретных индивидуальных особенностей. С ее помощью можно будет выявлять и скрытые личностные потенции субъекта, определяя при этом перспективные направления его профессионального и личностного роста. Созданная методика уже продемонстрировала достаточно хорошие результаты в профессиональном тестировании, а именно при выявлении взаимосвязи индивидуально-психологических особенностей сотрудников рекламных агентств с продуктивностью их профессиональной деятельности.

ОТНОШЕНИЕ К УЧЕБНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ КАК ЦЕЛОСТНАЯ ХАРАКТЕРИСТИКА СУБЪЕКТА ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

В.А. Зобков

Владимирский государственный университет, Владимир
zobkov@gmail.com

Система отношений человека к действительности является конкретным фактом, регулирующим избирательную динамику его поведения и существенно определяющим содержание личности. В систему отношений человека к действительности, как правило, включают отношения, характеризующие отношение к другим людям (коллективу), отношение к общественному долгу, отношение к деятельности (делу), к самому себе, отношение к общественным явлениям.

Исследованиями установлено, что отношение к деятельности (в нашем случае к учебной деятельности), является системообразующим видом отношения, объединяющим все другие отношения в единое целостное отношение и раскрывающим личность учащегося с содержательной стороны. На основании этого мы даем следующее определение отношения человека к деятельности. Отношение к деятельности – это целостная (системная) характеристика личности, интегрирующее в себе отношения ко всем явлениям действительности. Отношение к деятельности – это целостный (системный), интегративный психологический механизм, формирующийся в процессе жизни и выходящий за рамки отдельной конкретной деятельности, проявляющееся во всех видах жизнедеятельности человека. Отношение к деятельности – это способ включения личности в систему общественных отношений. Содержательными характеристиками отношения к деятельности выступают мотивация, самооценка, совокупность качеств личности, характеризующих ее с интеллектуальной, коммуникативной, эмоциональной, волевой, нравственной сторон.

Эффективные и надежные результаты деятельности достигаются личностью тогда, когда в ее системно-структурной организации доминирует деловая просоциальная мотивация, когда сформирована адекватная самооценка и когда в системе качеств личности ведущую роль играют развитые интеллектуально-волевые и нравственные качества. Названная совокупность свойств и качеств личности позволяет учащемуся соотносить жизненные планы (цели) со своими возможностями, осуществлять саморегуляцию своего поведения и деятельности адекватно требованиям деятельности, определяя способы организации общения, способы разрешения противоречий. Вот такое сочетание свойств и качеств, как показали наши исследования (n>3000 человек), характерно для учащихся с социально адекватным типом отношения к деятельности, характерно для субъектов учебной деятельности.

Деловая коллективистская мотивация подчеркивает и раскрывает субъектность учащегося. Деловая коллективистская мотивация – это опредмеченное побуждение, предметом которого выступают ценности, объективные цели, условия, средства учебной деятельности как одного из общественных видов деятельности. Предметное содержание мотивации отражено в сознании в виде «личностных смыслов» и проявляется в деятельности в форме познавательной активности, в самостоятельности и инициативности, в концентрации сознания на усвоении большого объема информации, в активности в общественных делах, в неравнодушности к происходящему, настойчивости

и целеустремленности, в эмоциональной устойчивости и др. позитивных проявлениях. Содержательные характеристики субъекта деятельности определяют характер и результат не только субъект-объектных взаимодействий, но и стиль субъект-субъектных взаимоотношений. В данном случае «субъект учебной деятельности» отвечает положениям, которые вкладывал А.В. Брушлинский в понятие «субъект». «Субъект – это человек на высшем уровне активности, целостности (системности), автономности и т.д.».

Исследования показали, что субъектами учебной деятельности в настоящее время являются всего-навсего около 10% детей и учащейся молодежи.

Отношение к деятельности, как целостная характеристика личности – субъекта деятельности, начинает складываться в переходный период от младшего школьного к подростковому возрасту, когда активно формируется потребностно-мотивационная сфера личности: потребность в достижении общественно полезного результата, потребность в коллективистическом самоопределении, перспективное целеполагание как содержательная характеристика мотивации. В связи с этим целенаправленную работу по формированию субъекта деятельности следует начинать с вышеназванного возрастного периода.

Для значительной части детей и учащейся молодежи (около 90 %) свойственна потребность в лично-престижном самоутверждении, неадекватная самооценка. Лично-престижный мотив, занимая главенствующее положение в мотивационной иерархии, окрашивает, как отмечал С.Л. Рубинштейн, «в свой цвет другие мотивы», обусловливая тем самым различные проявления активности личности в социальных условиях деятельности. Под лично-престижным мотивом мы понимаем опредмеченное побуждение, предметом которого является личное самоутверждение средствами учебной деятельности. Реальные ценности учебной деятельности в данном случае отражаются в сознании учащихся в субъективно-неадекватной форме, в качестве средств лично-престижного самоутверждения. В системно-структурной организации качеств личности таких учащихся доминируют качества, характеризующие эмоциональную сферу. Результативность их учебной деятельности, как правило, снижена: нестабильно эффективная или стабильно неэффективная. Их активность проявляется вне учебной деятельности. Таких учащихся можно охарактеризовать как субъекты престижного самоутверждения. Системно-структурная организация свойств и качеств их личности требует определенной коррекции.

СУБЪЕКТ СОБСТВЕННОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ И РАЗВИТИЯ В ЛИЧНОСТНО ОРИЕНТИРОВАННОЙ ТЕХНОЛОГИИ ОБУЧЕНИЯ

Т.Б. Ивашинина, Г.М. Анохина

Воронежский государственный аграрный университет, Воронежский областной институт повышения квалификации и переподготовки работников образования, Воронеж
neva81@bk.ru

Исследования по личностно ориентированному, развивающему образованию часто остаются на общетеоретическом уровне и не указывают конкретные пути изменения содержания и технологии обучения, механизм организации процесса познания на уроке, где ученик являлся бы субъектом учебной деятельности и собственного развития: «хочу», «могу», «я сам» (А.В. Брушлинский, 2000).

Дидактические условия для развития личности создаются на учебном занятии – занятии-поиске, занятии-исследовании, – технология которого инвариантна личностно развивающей технологии обучения. Главный принцип технологии обучения на занятии-поиске – *принцип личностной самоорганизации субъекта учения*. Технология обучения и учения на занятии-поиске радикально отличается от традиционного урока по структуре, содержанию, типам учебной деятельности ученика и обучающей деятельности учителя. Структура (мотивирующее начало – индивидуальная работа – информационный зарос – работа в малых группах – социализация – самоанализ) отражает не только последовательность управляющих действий педагога по поддержке ситуаций развития личности ученика и ответных реакций ученика, характеризующих его соответствующие психологические состояния, но и личностно значимое содержание, методы и механизм обучения и учения. Ситуационно-поисковый, исследовательский механизм обучения – учения выступает как механизм развития личности ученика, раскрывает ход развития ученика в образовательном процессе.

В начале занятия учитель создает ситуацию, актуализирующую поиск смысла и ценности учебной деятельности, содержащую познавательную и жизненно-практическую проблему, связанную, как правило, с донаучным личностным опытом встречи субъекта с явлениями в быту, природе, технике, собственном организме, «жизненной работой личности» (А.В. Брушлинский, 2000), переживаниями, отношениями. Мотивационно-смысловая ситуация вызывает у учащихся

психологическое состояние *осознания смысла учения и собственного развития* (они видели молнию, но не знают почему... молния – событие в их со-бытии, у каждого свое отношение).

Затем учитель включает учащихся в индивидуальную работу над познавательными и жизненно-практическими заданиями, связанными между собой, для выполнения которых наверняка потребуется самостоятельное добывание знаний из учебника об электрических явлениях... (искры и покалывание пальцев при снятии одежды...). Дефицит знаний и возбужденная ценностно-смысловая сфера сознания ученика создают психологическое состояние *кризис компетентности личности,* ведущий к состоянию *информационный запрос,* спонтанно рождающий *потребность в самостоятельном познании,* использовании учебников, справочников и т.п., которая переходит в психологическое состояние *личностной самоорганизации* с включением волевых, интеллектуальных, нравственных усилий при вхождении в учебную деятельность, *предмет активности* которой отражается *в сознании как самостоятельно избранная цель.*

При проведении простейших опытов (электризация тел) по указанию учителя возникает психологическое состояние самостоятельного *открытия* свойств изучаемых явлений. Суть, основа психического развития людей – изначально практическая (С.Л. Рубинштейн, 1989).

Описанные состояния, ситуации развития личности раскрывают постепенный переход к состоянию качественно более высокого уровня развития. Изменения показывают становление *личностного опыта переживания ценности и смысла* изучаемого при самостоятельно поставленной цели, выборе способа решения и его обосновании.

Психологическое состояние «барьер непонимания» при переходе в зону ближайшего развития (Л.С. Выготский, 1983) у неуверенных и пассивных учеников снимается вначале работой в малых группах (парной, групповой) в результате психологического воздействия других (убеждение, внушение, подражание, заражение), обсуждения, коррекции в последующей межгрупповой дискуссии и с учителем. В «диалогической со-бытийной общности» (В.И. Слободчиков, 2000) создаются ситуации рефлексии, осмысления изучаемого, формирования *рефлексивно-критического отношения,* умения выразить свою личностную позицию в процессах «обособления-отождествления» учащихся (как противоречия развития), возникающих между учащимися в группах, учащимися и учителем в межгрупповой дискуссии. В общении появляются состояния: *удовлетворение социально-психологических мотивов в признании другими, самореализация, подражание, заражение творческим поиском,* сопровождающиеся повышением сенсорной и ин-

теллектуальной активности. В процессе социализации в группах идет формирование гражданина, коммуникативной культуры, ответственности. При предъявлении решения задания от имени группы рождается психологическое состояние *взять ответственность на себя*.

В конце занятия (реально после нескольких занятий, в результате примененной технологии) при выполнении эвристических заданий познавательного и практико-ориентированного характера, когда приобретенные учебные знания на уровне убеждений превращаются в предмет творческого практического преобразования, наблюдается личностный рост ученика в результате *рефлексии собственного продвижения* по пути *становления образовательной компетентности*, обобщения личностного опыта переживания изучаемого, а не «прохождения» с появлением психологического состояния *самоанализ* и пробуждением первых признаков *саморазвития*.

При повторении и варьировании подобных учебных занятий с ситуационно-поисковым механизмом обучения описанные состояния, ситуации развития личности «генерализуются», т.е. становятся внутренне присущими ученику и ведут к саморазвитию личности.

Следствием саморазвития ученика, его *самоорганизации* являются идеальные или материальные социально и личностно значимые образовательные продукты, созданные им самим после изучения раздела дисциплины (проекты, рефераты, установки и др.), играющие роль *новых источников образования и развития ученика*.

Внешне ситуации выступают как задачи, поставленные учителем. Но, в сущности, ситуации – это условия субъектности, рефлексии, свободы, реализуемые в отношениях и связях учащихся и учителя, создающие ситуации развития благодаря противоречиям, возникающим между участниками со-бытия. Технология задает *направление развития* способностей субъекта: к самостоятельности, рефлексивности, креативности, самообразованию.

Педагогическое взаимодействие, протекающее в диалогическом субъект-субъектном общении учащихся между собой, учителя и учащихся в совместной деятельности, включает механизмы личностного развития: самосознание, подражание, переживания, смысл, рефлексию, диалог. Учитель организует процесс познания, выступает в роли партнера, сотрудника, консультанта, участвуя в дискуссиях, предъявляя свое решение на обсуждение наравне с детьми (после них). Ученик выступает как субъект собственной деятельности и развития, управляет своим поведением, внутренним состоянием: ставит самостоятельно цели, выбирает способы учебной работы (вербальные, практические, образные), отстаивает свою личностную позицию.

ПРОФЕССИОНАЛЬНОЕ САМОСОЗНАНИЕ СОВРЕМЕННЫХ МЕНЕДЖЕРОВ

Н.И. Иоголевич

Челябинский государственный университет, Челябинск
mirnnat@list.ru

Одним из центральных моментов становления профессионала, характеристикой его как субъекта профессиональной деятельности, является выявление и описание показателей субъектности. Процесс становления субъектности начинается с формирования профессионального самосознания, т.е. осознания себя в качестве субъекта профессионального труда, через труд утверждающего себя как профессионала и состоявшуюся личность. В нашем исследовании мы считаем, что профессиональное самосознание формируется на базе общего самосознания личности и представляет собой его разновидность. Структура профессионального самосознания включает три подструктуры: когнитивную, аффективную и регулятивную (Н.С. Глуханюк, 2000). Каждая из подструктур представлена тремя уровнями, отражающими активность человека: индивидным, личностным и социальным (В.В. Столин, 1983). Под когнитивной подструктурой понимается система представлений о себе как о профессионале, включающая присоединяющую и дифференцирующую составляющие профессионального Я-образа. Аффективная подструктура представляет собой относительно устойчивое отношение к своему профессиональному Я-образу и его оценку. Регулятивная подструктура отражает тенденцию действовать с позиции представителя профессионального сообщества в соответствии с нормами профессионального поведения. Профессиональное самосознание нестатично, оно постоянно развивается в процессе саморефлексии субъекта, изменения его уровня эффективности профессиональной деятельности. Понимание человеком своей принадлежности к определенному профессиональному сообществу, осознание и самооценка своих профессионально важных и нежелательных качеств, собственных ограничений и возможностей профессионального развития, адекватное представление об уровне сформированности своей профессиональной компетентности, о реальных мотивах труда, о своих профессиональных ценностях, позиции и т.д. образуют сложную динамичную систему представлений человека о себе как о профессионале, его профессиональную Я-концепцию. Выявление и описание показателей субъектности в диагностируемых характеристиках является одним из направлений решения проблемы становления субъектности во всех сферах жизнедеятельности, особенно в профессиональной.

Целью данного исследования явилось изучение профессионального самосознания менеджеров, особенностей ее структуры. Эта цель определила постановку и решение следующих задач: 1) экспериментально выявить особенности когнитивной подструктуры менеджеров, 2) экспериментально выявить особенности аффективной подструктуры менеджеров, 3) экспериментально выявить особенности регулятивной подструктуры менеджеров.

В исследовании приняли слушатели Президентской программы подготовки управленческих кадров для организации народного хозяйства РФ. Все они – наиболее перспективные руководители в возрасте от 24 до 40 лет. Всего 110 человек, 64 мужчины и 47 женщины. Исследование проводилось в течение 2003–2005 гг. В качестве респондентов контрольной группы выступили врачи, всего 80 человек, в возрасте от 26 до 42 лет, 26 мужчин и 54 женщины. Выбор методов был обусловлен задачами данного исследования, результатами теоретического анализа проблемы, учетом возможностей и ограничений методик, их точности и надежности измерения, а также объективными условиями и существующими возможностями проведения эксперимента. При проведении исследования для изучения когнитивной подструктуры профессионального самосознания менеджеров использовались следующие методики: опросник «Вы сами» и «Ваша работа» (М. Вудкок, Д. Френсис, 1994), самоактуализационный тест (Л.Я. Гозман, М.В. Кроз, М.В. Латинская, 1995), опросник «Якоря карьеры» (Э. Шейн, 2004); для изучения аффективной подструктуры: опросник самоотношения (В.В. Столин, 1983); для изучения регулятивной подструктуры: опросник стиль саморегуляции поведения (В.И. Моросанова, 2004), опросник уровня субъективного контроля (Е.Ф. Бажин, Е.А. Голынкин, А. М. Эткинд, 1984). Математический аппарат исследования составили корреляционный, факторный, t-критерий Стьюдента.

На первом этапе работы мы провели изучение того, как менеджеры оценивают конкретные требования, которые к ним предъявляет их работа. В качестве диагностического инструментария использовался тест «Ваша работа». Результаты свидетельствуют о том, что участники высоко оценили способность формировать коллектив и умение обучать. Остальные факторы управленческой деятельности по значимости расположились в следующем порядке (выше среднего): саморазвитие, влияние на людей, понимание особенностей управленческого труда, личные ценности. На среднем уровне – навыки руководства, навыки решать проблемы, творческий подход, управление собой и личные цели.

На втором этапе исследования, с целью выявления особенностей строения самосознания менеджеров полученные данные сравнивались

с данными контрольной группы (врачами). Проведенное исследование позволяет утверждать, что *когнитивная подструктура* профессионального самосознания менеджера обладает следующими особенностями: в своей деятельности ведущее значение менеджеры отводят факторам, связанным с эффективным взаимодействием с подчиненными, в первую очередь к ним относится способность формировать коллектив и умение обучать; доминирующими карьерными ориентациями являются менеджмент, стабильность и служение; а среди показателей самоактуализации – компетентность во времени, самопринятие, самоуважение; имеется выраженная интегрированность показателей внутри подструктуры, где основное число корреляционных связей образуют такие феномены, как вызов, профессиональная компетентность, менеджмент, стабильность места работы, предпринимательство, компетентность во времени, независимость; факторное отображение когнитивной подструктуры профессионального самосознания менеджеров представлено пятью факторами: «самовосприятие и межличностная чувствительность самоактуализирующегося менеджера», «профессиональная компетентность в сфере менеджмента при постоянной работе в конкретной организации», «внутреннее предпринимательство в реализации своей профессиональной деятельности», «ценность служения родным местам» и «познание и важность собственной жизни в целом». *Аффективная подструктура* профессионального самосознания менеджера обладает следующими характеристиками: завышенная самооценка собственных профессиональных качеств по сравнению с требованиями деятельности по 1) управлению собой; 2) пониманию ясных и обоснованных целей в своей профессиональной жизни, 3) влиянию на людей. Недостаточность развития своих профессиональных качеств, таких как способность формировать коллектив и умение обучать персонал; в структуре самооотношения менеджеров большинство связей образуют самоуважение и аутосимпатия, что может быть интерпретировано как взаимосвязь веры в свои способности, энергию, самостоятельность, положительную оценку своих возможностей, доверия к себе и позитивной самооценки. Меньше всего связей образуют шкалы ожидания отношения к себе, что может быть истолковано как минимальное влияние на отношение к себе отношения со стороны других людей; факторное отображение аффективной структуры самосознания менеджеров представлено тремя факторами: «Понимание и дружественное отношение к себе», «Уверенность в своей интересности» и «Позитивное восприятие собственной личности». *Регулятивная подструктура* профессионального самосознания менеджера обладает следующими характеристиками: высокими показателями уровня раз-

вития саморегуляции поведения и внутренним локусом контроля над разными сферами своей жизни; наличием обратной взаимосвязи между планированием и гибкостью, что может негативно сказываться как на эффективности управленческой деятельности, так и на мотивации руководителей; максимальное количество взаимосвязей между показателями экстернальности – интернальности образует показатель интернальность в области достижений; факторное отображение регулятивной структуры самосознания менеджеров представлено тремя факторами: «высокий контроль над событиями собственной жизни», «высокий уровень общей саморегуляции», «низкая осознанность планирования при подстройке к внешним обстоятельствам».

СПЕЦИФИКА ТВОРЧЕСКОГО МЫШЛЕНИЯ СУБЪЕКТА ДЕЯТЕЛЬНОСТИ*

М.М. Кашапов

Ярославский государственный университет им. П.Г. Демидова, Ярославль
skashapov@mail.ru

Психология субъекта идет от С.Л. Рубинштейна и в законченных формах получила выражение в работах А.В. Брушлинского. Целостность, единство, интегральность являются важными свойствами субъекта, которые выступают основой для системности всех его психических качеств, часто весьма противоречивых и трудно совместимых, каковыми являются, прежде всего, интеллектуальные качества.

В теории А.В. Брушлинского мышление рассматривается в качестве прогнозирования искомого, как изначально творческий процесс порождения субъективного и объективно нового знания. А когнитивные образования опыта выступают, в частности, в виде ментальных репрезентаций (А.В. Брушлинский, Т.А. Ребеко, Е.А. Сергиенко, М.А. Холодная, Ф. Эшби, К.А. Коллинз, Дж. Рихард) и ментальных моделей (Ю.К. Стрелков, П. Ришар, Ж. Байро, П. Рикёр). Однако в проведенных нами исследованиях установлено, что как на стадии допрофессиональной и профессиональной подготовки (вузовской и послевузовской), так

* Работа выполнена при финансовой поддержке РГНФ, грант № 07-06-00279а.

и в процессе осуществления практической деятельности существует «проблемное поле», связанное с ментальной репрезентацией. Часто преподаватели, обладая опытом педагогической деятельности, имеют недостаточное представление о практической деятельности будущих специалистов, следовательно, не могут обосновать прикладную значимость преподаваемой дисциплины, что создает определенный фон неуверенности в собственной компетенции. Именно поэтому предметом наших исследований было творческое профессиональное мышление.

Главное для творческого мышления – оригинальность, умение охватить действительность во всех ее отношениях, а не только в тех, которые закреплены в привычных понятиях и представлениях. Полное, всестороннее обнаружение свойств определенной области действительности обеспечивается знанием всех фактов, относящихся к ней, а также степенью эрудиции профессионала.

В качестве *единицы мышления* мы рассматриваем проблемность как неотъемлемую черту познания, выражающую субъективное состояние познающего. Проблемность порождает процессы мышления и рефлексии, направленные на «снятие» профессионально значимых противоречий. Выделение именно такой единицы позволяет сформулировать операциональное определение профессионального мышления, под которым мы понимаем высший познавательный процесс поиска, обнаружения и разрешения проблемности, выявления внешне не заданных, скрытых свойств познаваемой и преобразуемой действительности. Творческий компонент профессионального мышления характеризуется разноуровневым конструктивным выходом за привычные схемы мышления и действия.

Агрегируя, углубляя данную идею, в наших исследованиях было установлено, что профессионалы с доминирующим ситуативным типом мышления ориентированы на преобразование выполняемой ими деятельности, профессионалы с доминирующим надситуативным типом мышления – на преобразование себя как субъекта деятельности.

В процессе реализации ситуативного мышления проблема не вычленяется как исходное противоречие. Ситуативное мышление обусловлено признаками ситуации. У таких профессионалов самоанализ, самопомощь имеют случайный характер, акцент в решении профессиональной проблемной ситуации смещается на поиск внешней помощи. Ситуативный уровень обусловлен влиянием конкретных условий профессиональной деятельности, характеризуется эмоциональным отношением к решаемой ситуации, к ее участникам. Наблюдается тенденция непосредственно и сразу приступить к решению проблемы без ее предварительного анализа, осуществляется реконструктивный способ

выполнения профессиональной деятельности, т.е. стремление изменить ситуацию без изменения, совершенствования себя в ней. Основная цель профессионала, мыслящего и действующего на данном уровне, заключается в снятии видимой проблемы без учета ее этиологии.

При переходе с ситуативного на надситуативный уровень мышления происходит уменьшение обращений за внешней помощью, начинают преобладать способы самопомощи. Для профессионалов с надситуативным мышлением характерен высокий уровень самоанализа, активизация собственных потенциальных возможностей и собственного опыта, повышение критичности к своим действиям. Надситуативный уровень мышления характеризуется выходом субъекта в своем мышлении за пределы непосредственно данной ситуации. При решении проблемы профессионал актуализирует не только практические, но и теоретические психологические знания. Каждый акт решения ситуаций характеризуется направленностью на саморазвитие, творчество. Специалисты, использующие надситуативный уровень, являются более успешными в выполнении своих профессиональных функций.

Умение устанавливать надситуативную проблемность в процессе решения проблемных ситуаций способствует не только активизации мыслительной деятельности, но и оказывает большое влияние на личностное развитие профессионала. А это, в свою очередь, ведет к формированию личностных позиций, убеждений, помогая тем самым профессионалу совершенствовать свою деятельность. Личностный уровень характеризуется совокупностью отношений профессионала к проблемной ситуации в целом, к себе самому и своей деятельности. Именно поэтому надситуативный уровень разрешения проблемности профессионала связан с самоактуализацией творческого потенциала. Однако если профессионал останавливается на одном уровне, то теряется целостная линия творческого выполнения деятельности.

На следующем этапе работы были теоретически обоснованы и эмпирически проверены соответствующие стадии творческого мышления профессионала «КРЕАТИВ». В каждой стадии имеется описание более 20 интеллектуальных качеств. Все изучаемые на тренинге качества, а их более 140, в своей совокупности образуют творческое мышление профессионала. После рассмотрения конкретного качества участникам тренинга предлагаются тестовые задания, упражнения, приемы и другие тренинговые процедуры. Специфика тренинга состоит в том, что отдельные функции профессионала вычленяются и развиваются в специальную деятельность с тем, чтобы впоследствии в сокращенном и автоматизированном виде их включить в целостную ткань творческой работы субъекта. Творческое мышление состоит из следующих

семи основных мыслительных стадий, каждая из которых выполняет свою особую функцию (КРЕАТИВ – акроним): 1. **К** – Комплексный анализ решаемой ситуации означает всесторонний подход к восприятию, осмыслению и пониманию противоречий, составляющих ядро конфликтной ситуации. 2. **Р** – Разнообразный, веерообразный поиск оптимального решения, позволяющий с минимальными затратами добиться творческого результата. 3. **Е** – Единодушное принятие решения. Единодушное (сбалансированное между аргументами «за» и «против»), согласованное принятие творческого решения. 4. **А** – Активная реализация решения. 5. **Т** – Текущий контроль за исполнением решения. 6. **И** – Интерпретация результатов. 7. **В** – выводы, «вытяжка» – извлечение уроков на будущее, завершающая рефлексия.

Более чем наш 25-летний опыт обучения субъектов различных видов деятельности показывает, что многие профессионалы нуждаются в дальнейшем развитии не столько теоретического (содержательно-постигающего) мышления, сколько практического (содержательно-преобразующего) мышления. Таким образом, применение теоретических положений, обоснованных в работах А.В. Брушлинского, способствует целенаправленному преобразованию проблемы как осознанного противоречия в задачу как цель, сформулированную в определенных условиях. Следовательно, в нашем многолетнем исследовании получила подтверждение и дальнейшее развитие идея А.В. Брушлинского о недизъюнктивном по своей природе психическом развитии субъекта.

РЕФЛЕКСИВНАЯ САМООЦЕНКА УЧЕБНО-ПОЗНАВАТЕЛЬНОГО ОПЫТА СТУДЕНТОВ КАК ХАРАКТЕРИСТИКА СУБЪЕКТА РАЗВИТИЯ

И.А. Кибальченко

Технологический институт Южного федерального университета, Таганрог
kibal1958@yandex.ru

Исходя из определения субъекта признания учеными включения познающего в познаваемое как особенности современной научной методологии научного познания мира (В.В. Знаков, 2002), мы рассмотрели роль рефлексивной оценки и самооценки в учебной деятельности. Основные функции оценки в учебной деятельности – стимулиру-

ющая, координирующая и развивающая (А.Г. Доманов, 1991). При этом опора и педагога, и учащегося на собственный рефлексивный опыт играет далеко не последнюю роль, т.к. в этом случае речь идет о рефлексивном выходе и рефлексивной саморегуляции (И.Н. Семенов, 2000). Однако наличие средств для диагностики и развития рефлексивной оценки – проблема. В целях предложения средств решения поставленной проблемы нами была разработана развивающая методика рефлексивной самооценки обучающихся в учебной деятельности «Компонентов учебно-познавательного опыта сортировка (КУПО-сортировка)». Уточним, что нами разработано рабочее определение учебно-познавательного опыта (УПО) как рефлексивно обусловленного, согласованного результата субъективного и учебного опыта обучающихся в процессе их индивидуального и коллективного развития в учебной деятельности. Обращаясь к феноменологическому подходу, ученые отстаивают легитимность всевозможных форм обращения субъекта к собственному опыту в целях саморазвития (А.М. Улановский, 2006). Такой подход подчеркивает актуальность исследования, что подтверждается формулой развития: развитие есть опыт плюс рефлексия этого опыта (G.I. Posner, 1985).

Для подготовки содержания методики нами были теоретически определены предпосылки и показатели УПО, которые оценивались экспертами (10 преподавателей – экспертов качества образования). Согласованность групповых оценок – 0,87. Предлагаемая методика направлена на самооценку интеллектуального, мотивационного, регулятивного компонентов УПО. В перечень предпосылок и показателей УПО вошли следующие: 1) знания (понятия, представления, умозаключения); 2) познавательные способности (обучаемость, креативность); 3) познавательный интерес, познавательные мотивы; 4) познавательная самостоятельность; 5) оценка, контроль и управление деятельностью и поведением; 6) интеллектуальное развитие; 7) учебная активность; 8) способы учебной работы, умения и навыки разного уровня; 9) рефлексивность. По интервальной шкале (от 1 до 9) наименее значимой, с точки зрения экспертов, предпосылки (№7) присвоили вес 1; наиболее значимой (№3) – 9. Веса остальных распределились следующим образом: $W_1 = 7{,}3$; $W_2 = 4{,}6$; $W_3 = 9$; $W_4 = 6{,}4$; $W_5 = 3{,}7$; $W_6 = 5{,}5$; $W_7 = 1$; $W_8 = 8{,}2$; $W_9 = 2{,}8$. Подтверждение предположений свидетельствует о теоретической обоснованности методики. В результате нами были выделены следующие компоненты учебно-познавательного опыта: интеллектуальный (средства); мотивационный; регулятивный. Предлагаемая нами методика и направлена на самооценку особенностей выделенных компонентов.

Методика «КУПО-сортировка» реализована в трех сериях (по компонентам учебно-познавательного опыта). В каждой серии испытуемому дается инструкция: «Перед Вами карточки первой (второй, третьей) серии. Внимательно прочтите содержание всех трех карточек и выберите одну, содержание которой в основном характеризует Ваши знания и умения (соответственно: интересы, потребности в учебно-познавательной деятельности; умения управлять своей деятельностью и поведением)». Далее испытуемому необходимо по карточке (которую он выбрал) обозначить, в какой степени (минимальной, средней или максимальной) у него сформирован элемент учебно-познавательного опыта (аналогично по трем сериям).

Результаты выполнения каждого задания поэтапно заносятся в специальный регистрационный бланк. В методике также предлагается выполнить задание для самопроверки, промежуточную обработку результатов и анализ своего учебно-познавательного опыта по следующим критериям:

- доминирование/скрывание в проявлении (т.е. какой компонент опыта – знания и умения, познавательные интересы, умения регулировать свою деятельность и поведение – чаще хочется продемонстрировать, показать окружающим или, наоборот, скрыть);
- принадлежность своему сильному/слабому звену (т.е. благодаря какому компоненту опыта Вы попадаете в ситуацию успеха, это Вам помогает или, наоборот, мешает).

В результате рефлексивной самооценки обучающиеся сами (по предлагаемой инструкции) получают следующую информацию об учебно-познавательном опыте: код варианта своего учебно-познавательного опыта; уровень каждого компонента этого опыта; уровень учебно-познавательного опыта в целом; возможно, гармоничность учебно-познавательного опыта (когда все три компонента находятся на среднем или высоком уровне развития; более развитый элемент доминирует, а не скрывается в проявлении; используется сильное звено); отставания в развитии учебно-познавательного опыта (когда все три компонента находятся на низком уровне развития, это же доминирует в проявлении и не сформировано сильное звено); противоречия (неконгруэнтность, конфликтность) учебно-познавательного опыта, когда его компоненты находятся на диаметрально-противоположных уровнях развития; скрывается то, что развито хорошо; демонстрируется то, что развито недостаточно; противоречия в принадлежности к сильному и слабому звену. Самооценка опыта может проводиться в рамках разных учебных дисциплин и в целом. Такой подход дает широкий диапазон анализа полученных результатов.

Нами подтверждена валидность методики: содержательная – по заключениям экспертов; очевидная валидность (показатель – 0,952) – по мнению испытуемых (150 студентов ТТИ ЮФУ); конструктивная – по коэффициенту «альфа» Кронбаха (0,881133119, для проверки значимости коэффициента был использован критерий $\chi^2 = 130{,}884367$); экспертная эмпирическая валидность – по сравнению итоговых баллов по сериям методики с оценками испытуемых экспертами ($r_s = 0{,}537572$, t Стьюдента равен 4,64125, $t_{кр} = 2{,}000$, $t > t_{кр,}$ $p \le 0{,}05$); конкурентная валидность – по корреляции с результатами других схожих тестов («КОТ», «Мотивация обучения в вузе» Т.И. Ильиной, «УСК» Роттера по интеллектуальному, мотивационному и регулятивному компоненту соответственно). Получены значимые коэффициенты ранговой корреляции Спирмена: $r_s = 0{,}546104; 0{,}452615; 0{,}435444$. В трех случаях по t-критерию Стьюдента при $t > t_{кр}$ подтверждена значимость результатов на уровне $p \le 0{,}05$.

Полученные результаты свидетельствуют о высокой внутренней однородности методики и достаточной степени репрезентативности содержания заданий для рефлексивной самооценки УПО, что обеспечивает возможность ее включения в учебный процесс с целью саморазвития обучающихся на этапе профессиональной подготовки.

ВЗРОСЛЕНИЕ КАК ПЕРИОД СТАНОВЛЕНИЯ СУБЪЕКТНОСТИ И ПОЗИЦИОНИРОВАНИЯ ЛИЧНОСТИ

А.Р. Кирпиков

Удмуртский государственный университет, Ижевск
kirpi@udm.ru

Период взросления рассматривается в психологии как ответственный момент, существенный для освоения человеком средств субъектной активности. Все происходящее с человеком в данный период является важной предпосылкой для развития личности. Становление субъектности представляет собой сложнейшую диалектику сочетания совместного и индивидуального в жизни человека, что проявляется, на наш взгляд, во взаимодействии социо- и эгоцентрических тенденций на протяжении всего жизненного пути человека. Это согласуется с идеей А.В. Брушлинского, что социальное и общественное не существуют обособленно, сами по себе, как платоновские идеи – вне и помимо индивидуального (А.В. Брушлинский, 1994).

Понятия социо- и эгоцентрический понимаются нами как преимущественный выбор человеком (весьма условный, ибо в реальной жизни все гораздо сложнее) приоритетов взаимодействия индивида либо с другими людьми (совместный труд, личностное общение, социальное познание – иногда даже любой ценой, вплоть до утраты, растворения себя в других или каком-либо деле), либо – с самим собой (осознание своих целей и ценностей, творческое самовыражение, самопознание, осмысление своей жизни, опять же вплоть до крайностей – излишнего ухода в себя и самокопания).

Наиболее ярко взаимодействие социо- и эгоцентрических тенденций в направленности личности и становлении субъектности проявляются в период взросления. В ситуации перехода от отрочества к юности происходит также переход от предпочтительной ориентации на ценности и смыслы других людей (сверстников, прежде всего) к ориентации на собственные смыслы и ценности, – переход, побуждающий к их освоению и активной реализации в личной и общественной жизни. Происходит окончательный (конечно же, в рамках подросткового возраста, а не всей жизни в целом) переход от социоцентрической позиции личности к эгоцентрической, когда человек в большей степени (или хотя бы на время) сосредоточивается на себе и становится полноправным автором собственной жизни. В этот момент совершается становление и оформление субъектности как инициированной субъектом в данный момент активности (А.К. Осницкий, 1996). Можно предположить, что именно в отрочестве ориентация на значимых других (социоцентрическая позиция личности, представленная, например, в проявлении высокой степени социальной желательности и конформности в отношениях с другими) способствует, в том числе и принятию этих других, ориентирует подростка на сотрудничество с ними (пусть даже часто, весьма поверхностное и вынужденное). В период же юности преобладание этой же позиции в отношениях с другими – создает помехи личностному самоопределению человека, препятствуя становлению его самостоятельности, максимальному раскрытию его возможностей и, в конечном итоге, препятствует проявлению его субъектной активности и, как следствие, мешает становлению развитой личности. В этот период, как правило, и происходит смена прежней социоцентрической позиции личности в отношениях с другими на эгоцентрическую, которая для нового периода развития человека (юности), несомненно, является более продуктивной, но в то же время как крайность может привести и к излишнему нонконформизму.

Человек развивается, и с возрастом возможности овладения средствами для освоения им окружающего мира и установления желаемых отношений с другими людьми увеличиваются. Проявления субъектной

активности в этот период жизни человека способствуют налаживанию желаемых отношений с другими людьми. Но субъектность человека выступает еще и как способность не только к совместному, но и разделенному определению своих задач, отделенному от задач других (А.К. Осницкий, 1996). В связи с этим важным условием для проявления субъектной активности человеком становится опора на переживаемое им одиночество. По мнению Э. Фромма, человек одинок и в то же время связан с другими. Он одинок в той мере, в какой он уникальное существо, осознающее себя. Он одинок, когда ему предстоит принять какие-то решения самостоятельно (Э. Фромм, 1992).

Правда, одиночество изначально воспринимается человеком как ситуация беспомощности, нежелательной остановки собственной активности и переживается как «одинокость» – тягостное переживание собственной несостоятельности и несамостоятельности. К примеру, когда ребенок остается дома один – вполне понятна его беспомощность и желание удовлетворить свою потребность в безопасности, заключающуюся в реализации желания, чтобы рядом были близкие люди. Но ребенок растет, развивается и в подростковый период возникает противоречие, когда возможности освоения им мира увеличиваются, а переживание беспомощности в ситуации, когда подросток остается один, сохраняется. Как пишет А.В. Брушлинский, оставаясь в одиночестве, ребенок получает шанс проявить инициативу и стать субъектом (А.В. Брушлинский, 1994). Возникает альтернатива: либо другие становятся для подростка спасением от невыносимой ситуации одинокости, источником удовлетворения его потребностей – и он бежит к ним от себя, либо происходит, наоборот, уход в себя, выражающийся в отстранении от других, когда хочется уйти подальше от всех (что в конечном итоге также оказывается уходом от себя).

В юности, в связи с переходом на эгоцентрическую позицию в отношениях с миром и другими, все чаще возникает осознание полярности одиночества и как переживания своей одинокости и как «шанса побыть наедине с собой», принятия временной остановки своей активности, необходимой для дальнейшего личностного развития. Именно тогда у человека появляется осознание, что «если я один, то это не значит, что я одинок».

В период ранней юности у человека возникает отчетливое понимание различного одиночества – «одинокости» (невыносимого тягостного и недобровольного переживания) и – момента покоя (отдыха), желания побыть какое-то время наедине с собой, когда можно уйти от суеты и в тишине подумать о жизни, ее смысле, увидеть новые жизненные перспективы (одиночество как форма проявления самостоятельности).

Опорой человеку в разработке жизненных стратегий и планов становится осмысленное знание о собственных желаниях и возможностях собственного развития, способах обеспечения взаимодействия с другими людьми, подкрепленное определенными умениями и базирующееся на понимании целостности и необратимости человеческой жизни.

По мере взросления в жизни человека все большее место занимает саморазвитие, когда, опираясь на эти знания, выстраивая и реализуя жизненно важные цели, осознанно выстраивая партнерские отношения с другими людьми, человек в большей степени становится субъектом своей активности. Такая активная позиция в жизни представляет собой процесс самоопределения личности: нравственного, социального, профессионального и семейного.

Смещение в ранней юности социоцентрических тенденций на эгоцентрические, принятие подростком одиночества как состояния некоторой отстраненности и эгоцентризма, опора на переживаемое одиночество как на условие для проявления субъектной активности позволяют человеку стать подлинным субъектом деятельности и поведения.

ПЕДАГОГ КАК СУБЪЕКТ ПЕРСОНАЛИЗАЦИИ В КОНТЕКСТЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

Т.К. Комарова

Гродненский государственный университет им. Янки Купалы, Гродно
komarova@grsu.by

Результаты современных психолого-педагогических исследований и школьная практика свидетельствуют, что определение пригодности к педагогической деятельности должно с необходимостью осуществляться с учетом индивидуально-личностных особенностей претендента на данную профессию. Справедливыми представляются в этой связи слова о том, что пожелавший стать учителем «берет на себя обязательства стать идеалом хотя бы для своих учеников. Для учеников – он единственный, и они не должны страдать оттого, что судьба дала им не лучшего учителя. Учитель не имеет права быть рядовым, он вынужден играть роль прекрасного человека» (С.Л. Соловейчик, 1968, с. 6).

В педагогической деятельности отношение «учитель – ученик» является системообразующим, что делает очевидной объективную значимость субъектов педагогического взаимодействия друг для друга. Однако в контексте диалогической методологии и личностно ориентированной парадигмы образования этот уровень значимости является необходимым, но недостаточным условием для формирования личности ученика. Эффективное педагогическое взаимодействие должно осуществляться таким образом, чтобы обеспечить возникновение психологического пространства для формирования личностных свойств партнеров через трансляцию и восприятие каждым из них ценностных ориентаций, личностных смыслов другого, обеспечивающих возможность «отраженной субъектности» (А.В. Петровский) каждого.

Со стороны педагога способность к установлению отношений такого уровня опосредована сформированностью его потребностно-мотивационной сферы, где в числе прочих должны быть представлены как профессионально значимые потребность быть личностью, потребность в самосовершенствовании, а также потребность быть идеально продолженным в другом, т.е. в персонализации. Реализация последней осуществляется в актах общения, когда педагог транслирует свои личностно значимые ценности, презентирует свою личность воспитанникам, «запечатлевая» себя в них. Именно таким образом происходит «вкладывание» педагогом себя в другого и, как следствие, развитие личности ученика за счет того, что «добыто» в индивидуальном опыте педагога и «распредмечивается» в их общении.

Однако условием развертывания процесса персонализации как одного из возможных психологических механизмов педагогического воздействия, ориентированного на личностный рост ученика, является возможность педагога «нечто сделать или о чем-то сказать, что было бы значимым для другого» (А.В. Петровский, 1984, с. 249). Исследование феноменологии и психологических механизмов субъективной значимости позволили определить ее как межличностный феномен, в основе которого лежит детерминированность выбора других людей в качестве значимых особенностями потребностно-мотивационной сферы личности (А.А. Бодалев, 1985). Мы полагаем, что во взаимодействии с педагогом в основе такого выбора со стороны ученика лежит его потребность быть личностью, потребность в самопознании и самосовершенствовании.

С позиций ценностного подхода удовлетворение такой потребности предполагает создание педагогом возможностей для интериоризации ребенком социально и личностно значимых ценностей, формирования его ценностных ориентаций как основы регуляции

поведения и деятельности. В реальном педагогическом взаимодействии всегда имеет место определенное ценностное содержание – убеждения, конкретные взгляды, установки, личностные проявления и т.п., – транслируя которое, педагог создает своеобразную ценностную среду взаимодействия с ребенком. Исходя из этого, представляется возможным рассмотрение значимости личности педагога для ученика как потенциальной возможности обращения последнего к определенным личностным качествам педагога с целью удовлетворения своих обозначенных выше потребностей. При реализации учеником такой возможности в межличностном взаимодействии с учителем осуществляется ценностный обмен. Его психологическая сущность в данном случае состоит в том, что одна ценность – значимые для ученика личностные качества учителя – обмениваются на другую ценность – его статус как субъективно значимого другого для данного ученика (Р.Л. Кричевский, 1983). Таким образом, субъективная значимость личности педагога для ребенка выступает как необходимое условие, обеспечивающее возможность его персонализации.

В психолого-педагогических исследованиях вопросу о личности педагога как мощном инструменте формирования личности воспитанника традиционно отводится значительное место. Еще К.Д. Ушинский по этому поводу писал, что в воспитании все должно быть основано на личности воспитателя, потому что воспитательная сила изливается только из живого источника человеческой личности. В этой связи важным представляется вопрос об осознании педагогом себя как субъекта персонализации. Такое осознание происходит на основе сформировавшегося у педагога представления о качествах личности, необходимых для эффективного воспитательного воздействия на ребенка, т.е. на основе эталона личности педагога. Данный эталон выступает как «мерка», позволяющая ему стать субъектом непосредственного самопознания, т.е. осознать наличие и уровень развития тех своих личностных качеств, в отношении которых он может выступать для воспитанников в качестве «живого образца». Иными словами, профессиональный эталон личности педагога отражает его потенциальную возможность быть субъектом персонализации.

В рамках представленного выше подхода было предпринято эмпирическое исследование, цель которого состояла в изучении содержания и структуры эталонных представлений педагогов-практиков о личности современного педагога.

Анализ полученных данных в контексте типологии педагогического взаимодействия свидетельствует о преимущественной ориентации педагогов на учебно-дисциплинарную модель взаимодействия с учениками. Она предполагает прежде всего такие приоритеты, как усвоение программы обучения и удовлетворение требований руко-

водства. Очевидно, что в этом случае актуализируются как значимые соответствующие качества педагога. В исследуемом эталоне педагога представлены как приоритетные волевые качества, характеристики отношения к труду, знание своего предмета, профессиональные умения (преимущественно методические). Данная модель противостоит личностно ориентированной модели взаимодействия, для которой основными характеристиками являются стремление педагога обеспечить воспитаннику чувство психологической защищенности, ориентация на развитие его индивидуальности в условиях сотрудничества и личностного общения. В этом случае востребованными становятся такие качества педагога, как внимательное отношение к ученику, способность понять, эмпатийность, готовность к помогающему поведению и т.п. Однако в обобщенном эталоне педагога такие качества являются в достаточной степени дефицитарными. Это в определенной степени объясняет полученные в ряде исследований и подтверждаемые практикой данные о недостаточности личностного авторитета педагога в современной школе и, следовательно, его неадекватной подлинным целям педагогической деятельности персонализации.

ВЗАИМОДЕЙСТВУЮЩАЯ СИСТЕМА ПРАКТИЧЕСКОГО МЫШЛЕНИЯ КАК ОСНОВА СУБЪЕКТНОЙ ДЕТЕРМИНАЦИИ МЫСЛИТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА

Ю.К. Корнилов, С.Ю. Коровкин

Ярославский государственный университет им. П.Г. Демидова, Ярославль
korovkin_su@list.ru

Проблема активности субъекта остро поставлена А.В. Брушлинским в контексте изучения процесса мышления (А.В. Брушлинский, 1970; 1979; 1983). Основа субъектной детерминации заложена в проблемной ситуации. Проблемная ситуация противопоставляется задаче и описывается как «специфический вид взаимодействия субъекта и объекта», характеризующийся определенным состоянием субъекта, возникающим в ходе выполнения задания, требующего открытия новых знаний о предмете, способах или условиях выполнения задания. «Условием возникновения проблемной ситуации является необходимость в раскрываемом

новом отношении, свойстве или способе действия» (А.М. Матюшкин, 1972). Таким образом, проблемная ситуация понимается как важнейший фактор детерминации мыслительного процесса.

Взгляды на детерминацию мышления можно условно представить в виде двух позиций: с одной стороны, мышление детерминировано целью деятельности, данной в определенных условиях (О.К. Тихомиров, 1984), с другой стороны, мышление детерминировано – по принципу недизъюнктивности – всеми предшествовавшими этапами мышления (А.В. Брушлинский, 1979). Другими словами, прослеживаются две тенденции: выводить мышление из особенностей объекта, условий и целей задачи, либо – из особенностей субъекта, его способов мышления. Данная дилемма разрешается благодаря понятиям «проблемная ситуация» и «взаимодействующая система».

Проблемная ситуация есть преломление внешних причин через внутренние условия (С.Л. Рубинштейн, 1940). Таким образом, с одной стороны, в проблемной ситуации учитываются объективные условия, с другой, она является именно субъективным состоянием, переживанием относительно этих условий. Понятие проблемной ситуации может быть конкретизировано и развито с точки зрения взаимодействующей системы практического мышления. К основным элементам взаимодействующей системы относятся особенности субъекта и объекта преобразования, условия, а также средства и способы преобразования (Ю.К. Корнилов, 2004).

В данном случае, так же как и с проблемной ситуацией, мы имеем дело с субъективным состоянием, с данностью ситуации для субъекта. Во взаимодействующей системе каждый из ее элементов взаимосвязан с другими, изменчив и подвижен, а изменение любого из ее элементов приводит к новому состоянию взаимодействующей системы, т.е. к новой проблемной ситуации вплоть до ее разрешения. Таким образом, мышление является процессом, направленным на преобразование элементов взаимодействующей системы и, как следствие, на преобразование взаимодействующей системы в целом.

Объект преобразования, как основной компонент взаимодействующей системы, характеризуется сложностью, комплексностью, изменчивостью, степенью «податливости» преобразованиям. Включенный во взаимодействующую систему, он находится под постоянным давлением со стороны субъекта, «поворачивается» новыми сторонами, проявляет скрытые свойства, сопротивляясь преобразованию, изменяет свои границы. Таким образом, под объектом понимается не столько предмет, сколько комплексный объект, данный для субъекта. Вторым компонентом взаимодействующей системы являются условия. Условия ограничивают выбор решений

и способов преобразования. Третий компонент взаимодействующей системы – это субъект практического мышления. Субъект с необходимостью включает себя в проблемную ситуацию, так что не только его опыт и знания, но и субъективное отношение к объекту, условиям, к себе, а также его арсенал средств способствуют решению. Познание системы, ее «податливостей», т.е. познание объекта преобразования, данного в определенных условиях, в деятельности невозможно без субъектного соотнесения.

Важную роль в деятельности и мышлении играет четвертый компонент взаимодействующей системы – это инструмент. Понятие «инструмент» подразумевает опосредованность взаимодействия средствами и способами преобразования. И если в определении проблемной ситуации к ней относится способ, то средство как бы выпадает из списка необходимого для решения. Тем временем нахождение принципиального решения «как» еще не означает полного решения, поскольку для реализации решения необходимо функциональное решение «чем» или «с помощью чего». Опосредованность практической деятельности качественно преобразует сам процесс мышления, для которого его опосредованность является важнейшим свойством (А.В. Брушлинский, 1970). Набор инструментов (средств и способов) позволяет существенно видоизменить и расширить репертуар возможных решений, увеличить их степень свободы. Для раскрытия особенностей практического мышления субъекта необходимо исследовать те средства и способы преобразования, которые он использует, т.е. изучение набора инструментов, а также субъективное восприятие им арсенала своих средств, при этом связь процесса практического мышления и феномена инструментального опосредования остается практически не изученной.

Субъект во взаимодействующей системе ориентируется не на свойства объекта, а на характеристики взаимодействия системы субъект – инструмент – объект – условия, получая информацию об изменчивости этой системы, о «податливости» объекта изменению (К. Дункер, 1965; В.В. Давыдов, 1972, Ю.К. Корнилов, 2000). В ходе процесса мышления деятелю необходимо учитывать особенности всей ситуации в целом. Это предполагает не только учет свойств преобразуемости элементов ситуации, но и наличие арсенала средств у субъекта, что в свою очередь обеспечивает поиск потенциально реализуемого варианта решения. Обладая арсеналом средств и способов, субъект выбирает потенциально возможное и потенциально наиболее эффективное решение. Таким образом, решение зависит не только от наличия средств и способов преобразования, но и от меры умения их использовать.

Инструмент выступает системообразующим фактором для целостной системы профессиональных знаний и умений, служит в качестве

призмы, через которую воспринимается и оценивается информация. Помимо прочего, практик в своей деятельности выстраивает модели явлений, несущие в себе, с одной стороны, элемент объяснения, а с другой стороны – нацеленные на преобразование (Ю.К. Корнилов, И.Ю. Владимиров, 2005). Модель, в данном случае, является интеграцией в опыте человека одновременно элементы процедурного и декларативного знания, в их единстве. Модель должна соотноситься с реализуемостью, т.е. должна быть связана с восприятием деятеля арсенала своих средств и способов. Таким образом, инструмент формирует наивные модели явлений и опыт профессионала в целом. Другими словами, арсенал средств и способов как знание о преобразовании, представляющий собой совокупность инструментальных обобщений организует «функциональное видение мира» субъекта, включенного в контексте профессиональной деятельности.

ГОТОВНОСТЬ ВЫПУСКНИКОВ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ВУЗА К СУБЪЕКТ-СУБЪЕКТНОМУ ВЗАИМОДЕЙСТВИЮ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЕ*

С.А. Котова

Российский государственный педагогический университет им. А.И. Герцена, Санкт-Петербург
Sa-kotova@yandex.ru

Вступление человечества в конце XX в. в Открытое общество вызвало резкие значимые изменения в социокультурной ситуации. Они связаны преимущественно с изменением уровня и диапазона коммуникации людей в мире. Нарастает понимание того, что любая наша деятельность связана с подобными действиями других людей, что человечество, образно выражаясь, «сидит в одной лодке» и нуждается в согласовании интересов, оценке последствий своих решений для других, а не просто в выборе каждым выгодного для себя варианта, заставляет нас говорить о необходимости для современного человека социально-критического

* Работа выполнена при финансовой поддержке РГНФ, проект № 08-06-00467а.

мышления и гибкого социального взаимодействия. Поэтому все большее значение приобретают проблемы согласованности человека с человеком, человека с группой, группы с группой. Система отношений «человек – человек» признается одной из самых сложных систем отношений, в которые вступает человек. Это связано с разнообразием, динамичностью, противоречивостью, многофакторной обусловленностью и трудной прогнозируемостью возникающих социальных ситуаций. Необходимость быстрой, гибкой, тонкой настройки и реагирования в межличностном взаимодействии предъявляет новые высокие требования к личностным характеристикам человека.

Эффективность педагогического взаимодействия в образовательном процессе напрямую будет зависеть от того, насколько субъектная позиция в общении является устойчивым образованием и в какой степени проявляется по отношению к разным субъектам взаимодействия. Если педагог принимает и занимает субъектную позицию, то она проявляется и по отношению к детям, и по отношению к родителям, и по отношению к администрации, к коллегам, самому себе, другим людям, не участвующим прямо в педагогическом процессе, т.е. эта диспозиция преобретает металичностную характеристику. Проявляя субъектную позицию в профессиональном общении, учитель будет стремиться достичь взаимопонимания и реализации профессиональных целей путем достижения согласованности своих действий с действиями учеников, других людей без применения каких-либо мер насилия, принуждения или давления, а лишь посредством взаимодискуссии, убеждения и обоюдной корреляции поведенческих актов и действий; не бояться брать ответственность за последствия межличностных контактов в образовательной среде на себя.

Насколько готова современная молодежь, выбирающая профессию педагога, к решению описанных выше задач мы попытались ответить в своем исследовании. Для решения поставленной задачи было организовано комплексное исследование студентов (в количестве 130 человек), обучающихся в 2005-07 гг. в РГПУ им. А.И. Герцена по направлению «педагогика» и профилю «начальное образование». В выборку испытуемых были включены студенты как дневной, так и заочной формы обучения, как начальных, так и заключительных курсов обучения. Поскольку значимых различий между группами испытуемых не выявлено, то описание результатов приводится по выборке в целом в обобщенном виде.

Для изучения характера управления индивидом своей жизнедеятельностью была использована методика оценки уровня субъективного контроля Дж. Роттера (в адаптированном варианте Е.Ф. Бажина, Е.А. Голынкина, А.М. Эткинда, 1984). В выборке студентов преобладают лица (46,6%) с низкими показателями по шкале общей интернальности.

Это свидетельствует о том, что они обладают низким уровнем социального контроля, выступающим основным барьером для саморазвития и самораскрытия личности для реализации «субъект-субъектного» подхода в коммуникации. По мнению автора методики, такие люди не видят связи между своими действиями и значимыми для них событиями жизни, не считают себя способными контролировать эту связь и полагают, что большинство событий и поступков являются результатом случая или действий других людей. Лишь 28,8% студентов имеют высокие показатели по шкале интернальности достижений, что соответствует высокому уровню субъективного контроля над эмоционально положительными событиями и ситуациями. Значительное количество студентов обладают низкими показателями по интернальности неудач (66,6%) и интернальности в производственных отношениях (60,4%). Низкие показатели интернальности свидетельствуют о том, что человек склонен приписывать ответственность за свои неудачи другим людям или считать эти события результатом невезения, а в производственных отношениях о том, что человек склонен приписывать более важное значение внешним обстоятельствам – руководству, товарищам по работе, везению – невезению. Эти данные свидетельствуют о выраженной личностной слабости и низкой сопротивляемости факторам социального риска у большинства испытуемых.

Исследование Дж. Роттером самооценок людей с разными типами субъективного контроля показало, что люди с низким УСК характеризуют себя как эгоистичных, зависимых, нерешительных, несправедливых, суетливых враждебных, неуверенных, неискренних, несамостоятельных, раздражительных. Люди с высоким УСК считают себя добрыми, независимыми, решительными, справедливыми, способными, дружелюбными, честными, самостоятельными, невозмутимыми. Таким образом, уровень субъективного контроля связан с ощущением человеком своей силы, достоинства, ответственности за происходящее, с самоуважением, социальной зрелостью и самостоятельностью личности.

В нашем исследовании выявился значимый процент студентов (43,3%), имеющих низкие показатели по разным шкалам УСК, которые также демонстрируют слабую субъектную жизненную позицию, что выражается в доминировании инфантилизма, отказе в принятии ответственности не только за отдельные действия и поступки, но и за свою судьбу в целом. Из всей выборки лишь 16,6% студентов дали высокие показатели по нескольким шкалам субъективного контроля.

По результатам исследования возможно констатировать, что большинство студентов, осваивающих профессию учителя, имеют ограниченный ресурс для полноценной и успешной социализации в обществе как самих себя, так и будущих воспитанников соответственно,

проявляют инфантильную жизненную позицию. Это свидетельствует о том, что в процессе педагогической практики обучения и воспитания младших школьников большинство выпускников будут часто неосознанно транслировать незрелые, слабо сформированные личностные характеристики в сознание обучаемых, не смогут гармонично управлять как своим, так и детским поведением и отношениями, особенно в ситуациях социального риска, в целом не будут готовы к проявлению устойчивого и адекватного ответственного отношения.

Резюмируя итоги исследования необходимо, поставить проблему активной гармонизации и гуманизации личности педагога уже на этапе вхождения в профессию, т.е. в студенческие годы. Актуальным представляется и специальная работа с молодыми учителями в рамках системы повышения квалификации по развитию у них гуманистической профессиональной позиции, повышению готовности к толерантному поведению в образовательной среде. Такую работу эффективно проводить с использованием активных групповых социально-психологических методов и техник. Их использование должно быть направлено на развитие профессионального самосознания учителя, стимулировать личностный и духовный рост, повышать осознание ценности каждой личности в обществе и профессиональной ответственности за формирование будущего поколения.

ПОНЯТИЕ И УРОВЕНЬ СУБЪЕКТНОГО ВКЛЮЧЕНИЯ В ЭКСПЕРИМЕНТАХ С ДВОЙСТВЕННЫМИ ИЗОБРАЖЕНИЯМИ*

О.А. Кукушкина

Самарский государственный педагогический университет, Самара
sleya@rambler.ru

Проблема субъекта в классических экспериментах с двойственными изображениями не теряет своей актуальности на современном этапе развития психологической науки, несмотря на то, что феномен двойственности

* Работа выполнена при финансовой поддержке РГНФ, проект № 05-06-06220а.

изучается уже более ста лет. Это объясняется все более увеличивающимся интересом к человеку, как субъекту восприятия, который обладает определенной активностью, направленностью деятельности, способностью к познанию и созиданию. В классических же экспериментах с восприятием альтернативных образов этот аспект недостаточно изучен и экспериментально разработан. Поэтому необходимость исследований в этой области очевидна.

По мнению В.В. Знакова, интерес к категории «субъект» обусловлен не только логикой развития научного знания, но и индивидуально – психологическими особенностями работающих в этом направлении ученых. «Они считают, что в ней – в категории субъекта – воплощается всеохватывающее, наиболее широкое понятие человека, обобщенно раскрывающее целостность всех его качеств: природных индивидуальных, социальных, общественных» (В.В. Знаков, 2003). По утверждению В.В. Знакова и, несомненно, еще многих ученых, «в психологии субъекта бесспорным лидером и одним из ее основателей был Андрей Владимирович Брушлинский». В.В. Знаков выделяет три основных положения психологии субъекта А.В. Брушлинского, которые отражают «принципиальную новизну» в современных исследованиях данной проблемы:

- переход от микросемантического к макросемантическому методу познания психического;
- значительное расширение представлений о содержании активности как фактора детерминации психики;
- целостный системный характер исследования динамического, структурного и регулятивного планов анализа психологии субъекта (В.В. Знаков, 2003).

Авторы статьи «А.В. Брушлинский: судьба, научное наследие» говорят о концепции субъекта, которая «позволяет исследовать психическую жизнь человека, не изолированного от всего богатства связей и отношений, которые соединяют его с миром и другими людьми. В центре этой концепции – человек, понимаемый как вершина развития Вселенной; при этом каждый конкретный раздел психологической науки изучает ту или иную сторону психической жизни (психофизиологическую, социально-психологическую и т. д.), не теряя внутреннюю связь с другими разделами» (К.А. Абульханова, М.И. Воловикова, 2003).

В наших исследованиях мы использовали эксперимент с двойственными изображениями как модельное представление любой психологической экспериментальной ситуации. В исследовании показана зависимость появления двойственности зрительного образа от уровня субъектного включения испытуемого в экспериментальную ситуацию,

а также некоторых индивидуальных характеристик испытуемых. Один из центральных факторов – уровень субъектного включения испытуемого – отражает, насколько активно субъект задействован в процессе восприятия. Понятие субъектного включения, впервые введенное А.А. Крыловым в теоретико-прикладных исследованиях в области инженерной психологии, представляет на наш взгляд широкий категориальный потенциал для исследований в различных сферах психологической действительности. Мы выделяем *пять уровней субъектного включения:*

1) *уровень свободного рассматривания* – восприятие изображений в условиях свободного рассмотрения. Испытуемому предлагается посмотреть рисунки. Экспериментатор в это время не ведет наблюдения, испытуемому предоставлена полная свобода действий;
2) *минимальный* – восприятие изображений в течение 3–4 секунд;
3) *средний* – восприятие изображений в течение 30–40 секунд с указанием экспериментатора внимательно рассмотреть;
4) *максимальный* – восприятие изображения в течение 1 минуты с указанием экспериментатора на то, что необходимо увидеть (подсказка);
5) *оптимальный* – восприятие изображений в течение 1 минуты с акцентированием внимания на смене альтернативных образов.

Таким образом, уровень субъектного включения испытуемого мы регулируем изменением времени и установками экспериментатора.

Качественные характеристики воспринимаемых образов представляют собой смысловую сторону восприятия изображения (например, ваза или лица в изображении Э. Рубина «ваза – лица»). Количественные характеристики отражают процентное отношение возникновения зрительных иллюзий, а также уровень способности к обнаружению двойственных изображений (*уровень СОДИ*), который выражается в количестве зрительных образов двойственности, возникших в процессе восприятия (низкий – 0–2 образ, средний – 3–5, высокий – 6–9).

Итогом нашего эксперимента стали количественные и качественные результаты, характеризующие степень влияния обозначенных нами факторов на процесс восприятия двойственных изображений.

При статистической обработке эмпирических данных была выявлена зависимость количественных и качественных характеристик воспринимаемого образа от уровня субъектного включения испытуемого, что подтверждает одно из положений нашей гипотезы: чем выше уровень субъектного включения, тем большее количество испытуемых видят двойственность изображений.

Используя критерий Фишера, мы определили, что различия между данными по уровню субъектного включения (минимального, среднего, максимального) достоверны на уровне $0{,}01 \le p \le 0{,}05$.

Следующей характеристикой, которая зависит от уровня субъектного включения, мы определили способность к обнаружению двойственных изображений (уровень СОДИ, отражающий количество образов двойственности в процессе восприятия). Низкий уровень СОДИ у 25% испытуемых: они видят 0–2 альтернативных образа; средний у 75%: 3–5 альтернативных образов; высокий у 12%: 6–9 альтернативных образов.

Анализируя количественные результаты, мы можем предположить, что, повышая уровень субъектного включения, мы улучшаем качество процесса восприятия двойственных изображений и процесс восприятия в целом. И естественно, что при любом психологическом исследовании, будь то простейший тест или сложный эксперимент, непосредственно задействован процесс восприятия, а также происходит определенное взаимодействие между экспериментатором (психологом) и испытуемым (если это не скрытое наблюдение). Поэтому мы можем сделать следующий вывод: для того, чтобы получить достоверные результаты какой-либо диагностической процедуры, необходимо выбирать наиболее удобный уровень субъектного включения (в зависимости от поставленной задачи) и соответствующий тип установки либо инструкции экспериментатора.

К ПРОБЛЕМЕ РАЗВИТИЯ СУБЪЕКТНОСТИ В УСЛОВИЯХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЫ

Т.И. Куликова

Тульский государственный педагогический университет им. Л.Н. Толстого, Тула
kulikov@tula.net

Концепция человека, выдвинутая Рубинштейном и разработанная К.А. Абульхановой-Славской, Б.Г. Ананьевым, А.В. Брушлинским, В.Н. Мясищевым и др., явилась методологической основой исследования субъектности (Б.Г. Ананьев, 2001; А.В. Брушлинский, 1994). Сущность данной концепции заключается в утверждении, что внутренние условия человека, сформированные к конкретному этапу

жизни, не только обусловлены внешними причинами, но и приводят к внешним изменениям в соответствии с замыслом субъекта. Все это позволяет рассматривать человека как активного творца своего психического облика и приводит к пониманию субъектности как способности человека производить взаимообусловленные изменения в мире и себе самом. Вместе с тем Рубинштейн указывает, что субъектность проявляется не столько в познавательном и деятельностном отношении к миру, сколько в отношении к другим людям. Выход личности с уровня «Я – общество» на уровень «Я – Ты», открытие Другого как личности, способность строить отношения с Другим предполагает качественно новый уровень развития человека как личности, а именно – его субъектности.

Выполненные в школе Б.Г. Ананьева исследования человека как системы индивидных, личностных, субъектных свойств и индивидуальности, а также концепция отношений человека, представленная В.Н. Мясищевым, позволяют говорить о том, что носителем преобразующих свойств субъекта является личность, а условием осуществления специфического способа бытия человека является развитие у него особого личностного свойства – субъектности.

Субъектность возникает на определенном уровне развития личности и представляет ее качества. Поскольку субъектность – свойство личности, то личностные детерминанты будут определять субъектность человека. К числу таких детерминант относятся мотивационно-смысловая сфера личности и самосознание. Поиск смысла жизни является своеобразным системным стержнем, на основе которого человек выстраивает определенную иерархию мотивов деятельности и поведения. Сама постановка вопроса о смысле существования каждым конкретным человеком уже является проявлением субъектности.

В теории самопричинности личности, развиваемой В.А. Петровским, определяемой характеристикой личности является субъектность – полагающая себя причинность индивида в его взаимоотношениях с миром. В.А. Петровский выделяет надситуативную активность как проявление субъектности и выделяет в ее структуре следующие компоненты: способность к целеполаганию, саморазвитию, свободе выбора и ответственности за него, а также наличие другого, способствующего изменению. Быть субъектом – значит воспроизводить себя, быть причиной своего существования в мире. Отношения с миром – это многообразные формы субъектности человека, разные грани его Я: «индивидуальное Я», «Я другого во мне», «всеобщее Я» и «не Я».

А.Н. Леонтьев рассматривает личность в неразрывной связи с деятельностью, с активными и сознательными поступками. Однако «личность человека ни в коем случае не является предшествующей по отношению к его деятельности: как и его сознание, она ею порождается. Внутреннее (субъект) действует через внешнее и этим само себя изменяет» (А.Н. Леонтьев, 1977).

Субъектность, по А.Г. Асмолову, является одной из системных характеристик деятельности, а высшей формой субъектности является личностный смысл, придаваемый событиям и действиям. Асмолов считает, что «центром» личности является то, что порождается в процессе движения деятельностей субъекта в системе общественных отношений, т.е. системные качества человека, а также то, ради чего и как «субъект использует приобретшие для него личностный смысл социальные нормы, ценности, идеалы, в том числе и индивидные свойства».

Субъект выступает как личность, если он выступает как познающее и действующее существо в рамках нормативного поля, сложившегося в обществе, овладевает нормами, реализует их в своей деятельности, т.е. субъект выступает как своеобразное ядро, аккумулирующее в себе активность и сознательность реального бытия человека. Поскольку, как считает К.А. Абульханова-Славская, «личность включает в сферу своей активности внешние или не созданные ею самой опоры (коллектив, других людей, помощь...)», то можно предположить, что «сохраняя свою активность, субъектность, личность учитывает другого не только в качестве объекта своих воздействий, но и как субъекта, согласуя свою активность с активностью другого» (К.А. Абульханова, 1999).

Все вышеизложенное позволяет сделать вывод о том, что отношение человека к себе как к деятелю, творцу своей истории, связано с признанием собственной активности, способности к целеполаганию. Формирование субъектности происходит путем саморазвития, а отношения окружающих людей играют роль условий развития субъектности. Динамика субъектности во времени связана с установлением отношений в системе «Я – Другой».

Систематизация психолого-педагогических представлений о субъектных характеристиках предпринята в работах И.А. Зимней. Она отмечает, что «субъектность есть неразложимая ценностность общения, деятельности самосознания и бытия» и что «субъектность есть динамическое начало, становящееся и исчезающее, не существующее вне самого взаимодействия» (И.А. Зимняя, 1997). Нам близки идеи автора о субъектности как об активности, о «пристрастности», определяющей-

ся в системе отношений. Развитие субъект-субъектных отношений в образовательном пространстве традиционно связывают с рассмотрением человека как субъекта деятельности, а также с анализом субъектности, ее особенностей и специфики.

Учитывая особенность педагогической деятельности, которая определяется взаимной обусловленностью деятельности педагога и деятельности ученика, Е.Н. Волкова выявляет специфику субъектности педагога. По ее мнению, она заключается в том, что «учитель относится не только к себе как к субъекту собственной деятельности, но и к учащимся как к субъектам их собственной деятельности» (Е.Н. Волкова, 1998), а следовательно, субъектность учителя оказывает непосредственное влияние на развитие личности школьника. Субъектность педагога предполагает признание у себя и у учеников активности, сознательности, уникальности, возможности свободно выбирать и быть ответственным за этот выбор, учет того, что формирование субъектности происходит путем саморазвития.

По мнению И.А. Серегиной, сегодня «особенно актуально изучение субъектности педагога, от профессионализма которого во многом зависят возможности развития ребенка. Изучение особенностей педагога как субъекта собственной профессиональной деятельности предполагает взаимосвязь и взаимообусловленность качественных изменений в личности самого учителя и в личности его воспитанников» (И.А. Серегина, 1999). Изменение структуры субъектности педагога происходит в зависимости от процесса становления учителя в профессии: чем больше стаж педагогической работы и возраст учителя, тем больше он относится к себе как к ценности и субъекту собственной профессиональной деятельности и относится к ученику как к ценности и субъекту его учебной деятельности.

В образовательной среде возникает специфическая ситуация, требующая от учителя специальных усилий для организации взаимодействия, основанного на субъект-субъектных отношениях. Построение таких отношений между учителем и учащимися определяет эффективность педагогического труда и способствует развитию субъектности всех участников образовательного процесса.

Все вышеизложенное предполагает научное обоснование новых концептуальных положений и разработку конкретных психолого-педагогических технологий и стратегий, способных на практике решить задачу развития школьника как субъекта учебной деятельности. В связи с этим изучение субъектности становится проблемой многих педагогических и психологических исследований.

АКТИВНОСТЬ СУПРУЖЕСКОЙ ПАРЫ КАК СУБЪЕКТНАЯ ХАРАКТЕРИСТИКА СЕМЬИ

Е.В. Куфтяк

Костромской государственный университет им. Н.А. Некрасова, Кострома
kuftyak@yandex.ru

Согласно концепции коллективного (группового) субъекта «наиболее обобщенным проявлением коллективного субъекта может быть поведение», а «способность группы проявлять совместные формы активности» признается главным признаком коллективного субъекта (А.В. Брушлинский, 1994; А.Л. Журавлев, 2005). Активность – категория достаточно сложная и многоплановая. Она прочно связана с деятельностью, осуществляемой в соответствии с ролью.

Исследование проявления активности семьей представляет специфическую область. Кроме того, изучение активности членов семьи (в частности, супругов) или семьи в целом на разных этапах развития выступает одним из способов изучения системы «мать – отец – ребенок» как «системы, объединенной в коллективный субъект» (Е.А. Сергиенко, 2006). Семья активна и активность каждого его реального члена проявляется, в первую очередь, в семейном поведении. *Семейное поведение* рассматривается нами как *совокупность реакций членов семьи на жизнедеятельность семейной системы* (Е.В. Куфтяк, 2007). Одним из видов семейного поведения выступает семейное совладание. *Семейное совладание – это выбор стратегий действий более чем одного члена семьи в ответ на переживаемое внутреннее напряжение одного или нескольких членов семьи либо семейную дисфункциональность (стрессовые нарушения гомеостаза семьи), способствующих сохранению, восстановлению и / или контролю семейной целостности* (В.А. Абабков, М. Перре, 2004; Е.В. Куфтяк, 2007, 2008). *Семейное совладание* мы определяем как *усилия, определенные действия в поиске сохранения целостности*. Целостная семейная система – сложный конгломерат, который характеризуется определенной структурой, адаптивными моделями взаимодействия в актуальном и историческом планах, ценностями.

Нами проведен цикл исследований (2002–2007), направленных на изучение семейного совладания как регулятора, действующего

в системах семейных отношений для обеспечения устойчивости и сохранения их целостности. Эмпирическую базу одного из исследований составили 294 человека, которые были разделены на 4 группы в соответствии с этапами жизненного цикла семьи: формирующаяся семья без детей (n = 54); молодая семья на этапе принятия факта появления в семье ребенка (n = 92); семья с дошкольником (n = 36); семья с подростком (n = 100). В исследовании нами использовались методики: методика многомерного измерения копинга «*Копинг-поведение в стрессовых ситуациях*» Н. С. Эндлера, Дж. А. Паркера (Coping Inventory for Stressful Situations, 1990; адаптация Т. Л. Крюковой, 2001); опросник «*Супружеский копинг*» М. Боуман (Marial Coping Inventory, 1990; адаптация Е. В. Куфтяк, 2007).

Совместную активность супругов на этапе формирующейся семьи правомерно обозначить как *симметрическое копинг-поведение пары*, выражающееся в согласованности использования стратегий совладания. Так, мы обнаружили, что выбор позитивного стиля, самообвинения и эгоизма в совладании с трудностями супругами соотносится друг с другом ($p \leq 0.01$). В семьях, находящихся на других этапах развития, совладающее с трудностями поведение супругов характеризуется возмещением недостающей активности в одним из супругов или уравновешиванием непродуктивной активности одного супруга активностью другого, что свидетельствует о *комплементарном копинг-поведении супружеской пары*. При этом типе поведения один из партнеров находится в более «*успешной / адаптивной*» позиции, чем другой. Позитивность мужа ($p \leq 0,05$) компенсирует или конфликтность супруги (на этапе появления ребенка), или ее эгоистичный настрой (на этапах семьи с дошкольником и подростком), или уход женщины от трудностей (на этапе семьи с подростком), что в целом отражает картину социально поддерживающей активности в супружеской паре.

На втором этапе исследования нами проверялась взаимосвязь интегративных характеристик семьи (в совокупности составляющих определенный тип семьи, по концепции Д. Олсона) с выраженностью копинговой активности супругов. Согласно концепции Д. Олсона, чем ближе к центру модели находятся представления о сплоченности и гибкости, тем более функциональной является семья. Сбалансированные типы семей и пар функционируют более успешно, чем несбалансированные.

В семьях с более высоким уровнем сбалансированности супруги чаще прибегают к таким активным копинг-действиям, как «*проявляю физическую привязанность к своему партнеру*», «*делаю*

что-нибудь приятное партнеру», «*стараюсь сам и заставляю партнера увидеть смешную сторону*», «*говорю партнеру о любви*». В несбалансированных семьях супруги чаще выбирают следующие копинг-действия: «*общение с новыми людьми без партнера*», «*принятие на себя больше обязанностей, не связанных с семьей*», «*чувствую усталость*».

Таким образом, конструктивность и успешность активных усилий при совладании с трудными ситуациями связана с типом сбалансированности семьи. Во-первых, сбалансированные семьи способны более эффективно и успешно преодолевать стресс, используя внутренние ресурсы семьи – эмоциональные ресурсы отношений (устойчивые позитивные эмоции, отношения любви, близость, привязанность). Во-вторых, несбалансированные семьи не имеют семейного опыта взаимоотношений, чаще они склонны быть активными вне семьи.

В заключение отметим, что в семье, как особой структуре, предполагается особая активность – семейная активность. Важно указать на два ключевых и решающих в этом вопросе момента:

- семья взаимодействует с такими проблемными ситуациями, решение которых невозможно через индивидуальную активность каждого своего отдельного члена, но возможно в активности совместной;
- принятие каждым членом этой проблемы, т.е. такое положение, при котором он активно и осмысленно ищет выход из ситуации, используя имеющиеся у него возможности (ресурсы) и осваивая возможности новые, существующие только в семейной активности.

Таким образом, полученные нами результаты позволяют рассматривать семейную активность как способ самоорганизации и самовыражения, при котором достигается уровень целостного, сбалансированного и адаптивного субъекта, как субъектную характеристику семьи. Семейная активность – семейное совладание – направлены на сохранение и контролирование целостности семейной организации в разных ситуациях (как нормативный, так и ненормативный кризис), что способствует «выживанию» и развитию семьи. Проявление активности семьей выступает показателем ее адаптивности и определяет ресурсы ее роста и развития.

КАЧЕСТВА СУБЪЕКТА В СТРУКТУРЕ БЕЗОПАСНОЙ ЛИЧНОСТИ*

Н.А. Лызь

Технологический институт Южного федерального университета, Таганрог
lyz-natalia@bk.ru

С позиций системного и целостного подходов к личности (К.А. Абульханова, 1999; Л.И. Анцыферова, 1982; А.Г. Асмолов, 2001; В.А. Барабанщиков, 2004; Б.С. Братусь, 1988; Б.Ф. Ломов, 1984; Н.И. Непомнящая, 2005 и др.) субъект деятельности, субъект жизни, субъект развития, личность – не разные ипостаси человека, а разные ракурсы рассмотрения его системности во взаимодействии с окружающим миром. Беря за основу представления об иерархическом строении человека, обусловливающем интегрирующий характер воздействия его высших уровней (например, субъекта жизни), можно говорить о том, что их формирование позволяет качественно преобразовать организацию человека на других уровнях. Раскроем эти тезисы на примере модели безопасной личности.

Рассматривая безопасную личность, мы исходим из того, что безопасность человека может быть представлена как с точки зрения состояния жизнедеятельности, так и с точки зрения его свойств, позволяющих ему поддерживать свою безопасность, быть устойчивым к негативным воздействиям и не производить или минимизировать производимые опасности для себя, общества и природы. Во втором случае безопасность соотносится с психологическими качествами, что позволяет ввести понятие безопасной личности. Для уточнения данного понятия прибегнем к анализу подходов к обеспечению безопасности.

Предлагаемые учеными пути обеспечения безопасности человека основаны на определенном понимании сущности этого явления и выделении структур человека, которые считаются важнейшими. В зависимости от понимания роли человека можно выделить четыре подхода к обеспечению его безопасности.

Первый предполагает устранение опасностей или перемещение человека в безопасную среду. Это ограждающий подход, поскольку сам человек выступает как объект, для которого создают необходимые условия.

* Исследование выполнено при финансовой поддержке РГНФ, проект № 08-06-00011а.

Второй, образовательный подход исходит из признания активности человека, рассмотрения его как субъекта собственной безопасности (в понимании субъекта деятельности, по В.А. Ананьеву). В рамках этого подхода целесообразно обучать человека предвидению и распознаванию опасностей, способам поведения в опасных ситуациях, формировать готовность к обеспечению безопасности. Как личностное образование такая готовность включает: а) когнитивно-инструментальный аспект – знания об опасностях, владение способами действий по обеспечению безопасности, достаточный для осуществления этой деятельности уровень развития интеллектуальных, волевых и других качеств; б) интенциональный аспект – субъективная значимость безопасности, интенция на ее обеспечение, наличие соответствующих мотивов деятельности.

Третий, личностно-развивающий подход к обеспечению безопасности предполагает формирование личностных образований, позволяющих человеку быть устойчивым к негативным, в первую очередь информационно-психологическим, воздействиям (А.В. Брушлинский, 1996; Г.В. Грачев, 1996; В.Е. Лепский, 1996 и др.). С этих позиций обеспечение безопасности человека включает поддержку формирования его личностной целостности (наличия собственного центра, интегрирующего все подструктуры «Я» и позволяющего выполнять управляющие функции) и субъектности (способности личности регулировать, организовывать свой жизненный путь как целое, подчиненное ее целям и ценностям). Здесь человек рассматривается не только как субъект безопасности, но и как субъект жизни. Его безопасность обеспечивается тем, что он, как целостная самоопределившаяся личность, устойчив к негативным информационно-психологическим воздействиям; как субъект жизни, способен превращать опасности в фактор собственного развития, а также, обладая внутренней непротиворечивостью и опытом разрешения жизненных противоречий, минимизирует количество опасностей, создаваемых для самого себя.

Четвертый, созидательный подход к обеспечению безопасности исходит из того, что основной причиной создаваемых опасностей является сам человек. Здесь он рассматривается как субъект собственного развития, фактор социального прогресса и эволюции Мира, что предполагает воспитание нравственного жителя планеты, гуманного человека, реализующего себя в контексте единства с природой и Человечеством (Е.А. Ходаковский, 1997; Л.И. Шершнев, 1994 и др.).

Данные подходы «высвечивают» четыре ракурса безопасности (устранение опасностей, готовность к самообеспечению безопасности, устойчивость и способность к преодолению опасностей, минимизация

создаваемых опасностей) и исходят из четырех качественно различных оснований: человек – объект безопасности (первый подход), субъект безопасности (второй), субъект жизни и развития (третий и четвертый). Выделенные подходы не противоречат друг другу. Каждый следующий в определенной мере предполагает предыдущий, опирается на него. Так, субъект собственного развития немыслим без формирования субъекта жизни, который в свою очередь есть интегральный субъект множества деятельностей: учебной, трудовой, коммуникативной, необходимым аспектом которых является деятельность по самообеспечению безопасности. И наконец, субъект деятельности и вообще индивид возможен лишь при наличии вещественных, энергетических, информационных условий, не разрушающих целостность его соответствующих структур.

С другой стороны, каждый следующий подход, обращаясь к более высоким подструктурам человека, «вписывает» предыдущий в себя, придает ему определенное наполнение. Известно, что уровни свойств человека, характеризующиеся субъектностью, могут быть представлены иерархической структурой (В.А. Барабанщиков, 2004). Наивысший уровень в этой системе занимает субъект жизни, интегрирующий субъектов разных видов деятельности и отношений. Эти субъекты – «грань, срез или форма субъекта жизни» (там же). С этих позиций, например, интенциональный аспект готовности к самообеспечению безопасности – следствие развития личности как субъекта жизни, а жизненные цели и ценности, выступающие интегратором личности и основой ее информационно-психологической безопасности – следствие становления субъекта развития.

Выделенные при анализе подходов к обеспечению безопасности человека его характеристики (субъект безопасности, субъект жизни и развития) задают поле необходимых ракурсов рассмотрения безопасной личности. Опираясь на развернутые в наших работах (Н.А. Лызь, 2005, 2006) рассуждения, безопасную личность можно определить как субъекта, строящего свою жизнь в контексте единства с собственным «сущностным началом», обществом, природой, реализующего свой потенциал, свои идеалы и стремления с помощью сформированной системы смысловой регуляции жизнедеятельности, а также обладающего готовностью к обеспечению безопасности и способного поддерживать свою системную устойчивость за счет преобразования внешних опасностей в фактор собственного развития.

Соотнося представленный образ с критериями субъекта: активностью, ответственностью, интегрирующей способностью, рефлексивностью (К.А. Абульханова, 2007), можно утверждать, что в основе безопасной личности непременно лежат качества субъекта. Такая личность

способна использовать свои психические, личностные, профессиональные возможности в качестве средств разрешения жизненных противоречий, превращая последние в фактор собственного развития.

Психологическое содержание становления субъекта именно как безопасной личности заключается в определении растущим человеком своего места и роли в системах «Я – другие», «Человечество», «Природа» с позиции безопасности (сохранения и развития) этих систем. Процесс осмысления себя в различных системах опирается на понимание себя и мира, что, в свою очередь, предполагает обретение человеком в процессе развития опоры в себе самом – иными словами, проявление и становление субъектных качеств: осознание себя субъектом разных видов деятельности и жизни в целом, развитие активности, рефлексивности, ответственности, целеполагания и пр. Таким образом, модель субъекта в совокупности иерархических уровней и модель безопасной личности являются диалектически взаимосвязанными, последняя из которых может быть представлена как модель субъекта со специфическим содержательным наполнением, определяющимся заданным ракурсом рассмотрения человека во взаимодействии с окружающим миром.

ПОДРОСТОК С ЛИЧНОСТНЫМИ И ПОВЕДЕНЧЕСКИМИ ОТКЛОНЕНИЯМИ: ОТ ОБЪЕКТА ВОСПИТАНИЯ К СУБЪЕКТУ ЖИЗНИ

И.С. Макарьев

Институт педагогического образования РАО, Санкт-Петербург
makariev05@mail.ru

Численность подростков, имеющих различные поведенческие девиации и личностные отклонения, увеличивается с каждым годом. Эффективность же психологических и социально-педагогических мероприятий в отношении этих лиц является крайне низкой. Поэтому понимание причин развития данных девиаций и факторов, им способствующих, поможет в построении результативной системы мер по реабилитации подростков с отклоняющимся поведением и личностными деформациями. Однако уже сама пограничность проблематики личностных деформаций и девиантного поведения подростков, указывает на сложность исследований в данной области. *Одни исследователи говорят о ведущей*

роли какого-либо одного из факторов: биосоциального (Ц.П. Короленко, Е.Н. Загоруйко, 2002), акселерации физического развития (А.Е. Личко, 1989), психологического (С.В. Березин, К.С. Лисецкий, 2000), дисфункциональности семьи (Е.В. Соколова, 2003). Другие выделяют сочетание факторов: социальных и психологических (И.А. Фурманов, 1996), социальных и индивидуально-личностных (И.С. Кон, 1989), негативного влияния семьи, условий обучения, микросоциального окружения (Н.В. Вострокнутов, 2002), нозологического, возрастного, социальной характеристики несовершеннолетнего (А.А. Реан, Я.Л. Коломинский, 1999), церебральные, психогенные и личностные (В. Менделевич, Р. Садыкова, 2002).

В настоящее время исследователи склоняются к выводу, что в онтогенезе происходит смена механизмов в реализации психических процессов. Если в младенчестве большой удельный вес имеют генетические факторы, то в дальнейшем – доминируют социальные.

В педагогике и педагогической психологии следует четко разграничить патологические (выраженные на уровне психиатрической симптоматики) и непатологические формы поведенческих отклонений. В медицинской психологии и подростковой судебной психиатрии поведенческие девиации анализируются с учетом соотношения личностной патологии и социального окружения подростка, а потому и в психическом дизонтогенезе они рассматриваются как их основные факторы. Педагогическая психология и педагогика рассматривают непатологические формы отклоняющегося поведения и личностных девиаций. Эти отклонения связываются с отрицательно влияющими социальными и психологическими факторами (с нарушением экологии социальной среды).

В литературе, посвященной проблеме девиантного поведения, среди прочих причинами отклонений называются: 1) недостаточная информированность подростков о негативных последствиях употребления психоактивных веществ (*далее* – ПАВ); 2) сложная социально-психологическая ситуация, связанная с переходным периодом развития российского общества; 3) неблагополучие семьи; 4) повышенная тревожность подростков и т.д. Однако, при всей значимости указанных причин, с ними нельзя согласиться. Рассмотрим лишь некоторые примеры.

Предполагается, что важным фактором в развитии аддиктивного поведения является недостаточная информированность подростков о негативных последствиях употребления ПАВ. Однако, по данным мониторинга наркоситуации, в Российской Федерации по состоянию на 2002 год к 16-ти годам доля информированных приближается к 80% (Результаты общероссийского мониторинга-2002 «Наркоситуация

в среде детей и молодежи», 2003). Подтверждение находим в работах многих исследователей (Л.М. Шипицына, Е.И. Казакова, 2001; А.В. Иванов С.В. Иванова, 2002 и др.).

Считается, что сложная социально-психологическая ситуация, связанная с переходным периодом развития российского общества является еще одной из причин аддиктивного поведения. Как отмечает В.В. Бойко, опьянение снижает чувство тревоги, поэтому пьянство чаще встречается там, где больше социально напряженных и конфликтных ситуаций (В.В. Бойко,1998). Однако в мировой практике отмечен следующий факт: самый низкий уровень потребления алкоголя в Швеции наблюдался в 30-е годы XX века, т.е. в период жесточайшей безработицы. Самый же высокий уровень – в 60-70-е годы, во время экономического подъема. Отечественный опыт также говорит об обратном: если в начале 50-х годов XX века потребление алкоголя на душу населения в России составляло около двух литров, то уже к 2001 году – 15 литров (Л.М. Шипицына, Е.И. Казакова, 2001).

Важным фактором в развитии отклоняющегося поведения (в частности, зависимого от ПАВ) считается неблагополучие семьи. Но согласно исследованию, проведенному А.А. Зурабашвили, более 80% родителей выявленных наркоманов работало в отраслях торговли, транспорта, здравоохранения, т.е. в сферах, где высок уровень материальной обеспеченности (А.А. Зурабашвили, 1986). Также отмечается, что в СССР в 60-70-е годы с ростом материального благосостояния населения росло распространение пьянства и алкоголизма (В.Н. Кудрявцев, 1989). Согласно данным (по состоянию на 2000 год) зараженность наркотиками в элитарных общеобразовательных, частных школах, лицеях, колледжах в 2-2,5 раза выше, чем в обычных школах (Л.М. Шипицына, Е.И. Казакова, 2001).

Предполагается, что повышенная тревожность подростков приводит к аддиктивному поведению. С.В. Березин и К.С. Лисецкий приводят следующие данные: 32% подростков прибегают к наркотикам как к способу избегания стрессов или приобретения уверенности (С.В. Березин, К.С. Лисецкий, 2000). Однако, по данным Всероссийского социологического исследования, на вопрос «С каким настроением Вы смотрите в будущее?» учащиеся учреждений НПО ответили следующим образом: 48% – с надеждой и оптимизмом, 33,9% – спокойно, но без особых надежд и иллюзий, 13,6% – с тревогой и неуверенностью, 4,5% – со страхом и отчаянием (И.П. Смирнов, Е.В. Ткаченко, 2005). Как видим, лишь у шестой части учащихся отмечается повышенная тревожность.

Д.И. Фельдштейн приводит данные изучения жизни выпускников одной из спецшкол для несовершеннолетних правонарушителей. Так, по

прошествии 20 лет после окончания указанной школы у 97% выпускников не наблюдалось рецидивов. Отсюда он делает вывод, что причиной деформации личности этих несовершеннолетних было отсутствие или неправильное воспитание (Д.И. Фельдштейн, 1989). Как отмечают специалисты, выделить чистые случаи психопатологически обусловленных поведенческих расстройств очень трудно, т.к. у подростков-девиантов психиатрическая симптоматика чаще всего обнаруживается наряду с проявлениями социальной (семейной, педагогической) запущенности и школьной дезадаптации (Т.В. Корнилова и др., 2005). Основными психологическими механизмами социализации личности подростка принято считать идентификацию, подражание и конформность. Естественно, что процесс идентификации берет свое начало в семье, там же подросток находит и первые объекты для подражания. Однако с кем должны идентифицировать себя современные подростки и кому подражать, если на вопрос «Являются ли Ваши родители для Вас примером в жизни?» твердо ответили «да» 34% и «нет» – 12,5% (И.П. Смирнов, Е.В. Ткаченко, 2005).

Таким образом, можно сделать следующие выводы: причины девиантного поведения и личностных деформаций лежат, во-первых, в той отрицательной социальной среде, в которой растут и воспитываются подростки, во-вторых, в их неправильном воспитании или в его полном отсутствии. Следствие же этих причин – извращенный социальный опыт, искалеченная психика (т.е. отрицательные черты и свойства личности). Собственно видовая специфика человека и заключается в том, что поведение (т.е. действия и поступки) фиксируется в субъект-субъектной связи личности со средой. Только будучи объектом воспитания, подросток в конечном итоге становится субъектом жизни.

ИСТОРИЧЕСКАЯ ЛИЧНОСТЬ КАК СУБЪЕКТ ЖИЗНЕДЕЯТЕЛЬНОСТИ

Мунхцэцэг Мунхчулуун

Российская академия государственной службы при Президенте РФ, Москва
mtsetseg99@hotmail.com

Согласно Н.В. Кузьминой, сама история в акмеологическом смысле формировалась как повествование о весьма значимых событиях, участниками которых были выдающиеся исторические личности. О «серых»

личностях историки не пишут, да такие личности историю не создают. В подтверждение этой мысли можно привести широко известные исследования, имеющие не только историческое, но и акмеологическое содержание. В частности, Плутарх (1991), Транквилл (2006), Ш.О. Сент-Бев (1970), Т. Карлейль (1999), З. Фрейд (1912, 1967), Э. Эриксон (1996, 1969), Б. Мазлиш (1973, 1979), В.О. Ключевский (1987, 1991), Г.П. Данилевский (1993), Г.И. Чулков (1993), П.И. Ковалевский (1901, 1908), В.Ф. Чиж (1885, 1889), Е.В. Егорова (1992), Е.Б. Шестопал (2008), Н.М. Ракитянский (2004) и многие другие. Таких исследований психологического портрета личности можно привести множество, где главное внимание уделяется достижениям исторических личностей, их психологическим и характерологическим свойствам и качествам, способствовавшим этим достижениям.

Актуальность изучения исторической личности В. Батов определяет: «...в "Великих" представителях своего времени отразились наиболее характерные черты общества. Поэтому исследование известных исторических деятелей позволяет акцентировать внимание на как бы рафинированных чертах характера этих людей, тем самым упрощая свои теоретические предположения до схем и лаконичных определений, и уже затем, после их эмпирической проверки, переносить полученные наблюдения на остальных людей» (В. Батов, 2003).

По мнению В.М. Бехтерева, «...прогресс народа, его цивилизация и культура зависят прежде всего от степени развития личности...». Следовательно, именно жизненные пути, личностные, творческие и профессиональные достижения исторических личностей составляют почву для акмеологических исследований.

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

Зрелая личность отличается высокой ответственностью, заботой о других людях, социальной активностью, имеющей гуманистическую направленность, а не только высокими профессиональными достижениями и эффективной самореализацией. В акмеологическом понимании ступень зрелости, а тем более вершина зрелости – АКМЕ – рассматривается как многомерная характеристика состояния взрослого человека, охватывающая определенный период его прогрессивного развития, связанного с большими профессиональными, личностными и социальными достижениями (А. Деркач, В. Зазыкин, 2003).

С.Л. Рубинштейн (1999), рассматривая личность как интегративную сущность, формирующуюся, проявляющуюся и развивающуюся в деятельности, подчеркивал, что личность не просто субъект деятельности, а гораздо шире – субъект жизни. Как субъект жизнедеятельности, личность всегда включена в систему отношений, которая по своей широте, интенсивности и уровню значительно отличается от системы отношений в рамках любой деятельности. Поэтому жизнедеятельность является для любого человека источником богатейшего личного опыта и выступает по отношению к любой сфере деятельности как ее контекст. Основными сферами жизнедеятельности человека являются семейная жизнь, профессиональная деятельность, общественная жизнь, образование и самообразование, увлечения.

В акмеологическом плане субъектность выступает как интегральная способность выстраивать жизнь в соответствии с собственными целями и ценностями. Как отмечает К.А. Абульханова-Славская (1991), принцип субъекта жизни и жизнедеятельности означает, что личность «овладевает» условиями своей жизни, создает вторичные условия жизни путем построения особых жизненных опор, жизненных отношений и позиций.

На основании вышесказанного можно заключить, что изучение исторической личности как субъекта жизни и жизнедеятельности предполагает реконструкцию совокупности всех видов социальной деятельности, поведения и отношений личности, т.е. места и роли, смысла и значения той или иной деятельности и самоосуществления в жизненном пути личности.

Отметим, что Б.Г. Ананьев (2001) рассматривал понятие «жизненный путь» в контексте успешности реализации индивидом своих жизненных целей, планов, в ракурсе ведущей линии жизни, вписанности индивидуальных достижений в колорит эпохи, рассматривая историческое время как фактор первостепенной важности для индивидуального развития человека. Все события этого развития (биографические даты) располагаются относительно в системе измерения исторического времени.

Таким образом, в исследовании исторической личности как субъекта жизнедеятельности в ходе его жизненного пути следует акцентировать внимание на восстановлении его активности (сознательной саморегуляции и саморазвития деятельности), целенаправленности (определении мотивов и цели жизнедеятельности) и целесообразности (осознании подлинного смысла достижения тех или иных целей в жизни, своего предназначения). Также необходимо учитывать ценностно-смысловую сферу, его организацию, регулирование и координирование событий,

поступки, отношения на каждом жизненном этапе, выбор способов разрешения жизненных противоречий, которые привели к построению жизненной стратегии и самосовершенствованию.

СУБЪЕКТНЫЙ ПОДХОД КАК ПАРАДИГМА ЕСТЕСТВЕННОЙ ПСИХОТЕРАПИИ

С.К. Нарова-Бочавер

Московский городской психолого-педагогический университет, Москва
s-nartova@yandex.ru

Субъектный подход, предложенный А.В. Брушлинским, открывает новые перспективы для установления связи теоретической персонологии и практической психологии (А.В. Брушлинский, 2003). Понимание бытия как недизъюнктивной данности, как единства знака и означаемого позволяет предположить, что бытие, ставя перед человеком жизненные задачи и побуждая решать проблемы, одновременно предоставляет онтологические языки его самоподтверждения и подсказывает способы решения задач (Ф.Т. Михайлов, 2002; З.И. Рябикина, 2005). Бытие обладает качеством саморегуляции.

Будем различать в практической психологии две разновидности: а) естественную и б) стихийную психотерапию и две модели: 1) дефицитарную и 2) самоактуализационную. Психотерапия как поддержание психологического благополучия без медикаментозного вмешательства включает в себя множество способов совладания с жизненными трудностями. При этом некоторые из них открываются человеком интуитивно и первоначально служат внепсихотерапевтическим целям (ремонт дома, занятия спортом, путешествия, рассказывание сказок и пр.). Человек не назначает себя клиентом, а психотерапевтический эффект достигается как эпифеномен. Каждый человек обладает репертуаром средств стихийной самотерапии.

Психотерапия как особая деятельность предполагает принятие ролей клиента и психотерапевта, фиксацию проблемы и организацию направленной на ее решение активности, результативность которой оценивается по выраженности психотерапевтического эффекта. Управляемая психотерапия осуществляется специалистом, и, поскольку эта профессия появилась сравнительно недавно, можно предположить, что репертуар специальных техник несколько уже, чем количество

стихийно сложившихся средств самоподдержки. Оценить эмпирически эффективность обеих форм практически невозможно. Однако несомненным достоинством стихийной психотерапии является ее экологичность: она возникает в бытии реального субъекта, служит конкретным потребностям и может быть незаметно остановлена. Граница между просто бытием и самоподдерживающим бытием очень относительна.

Стихийная психотерапия, в отличие от управляемой, имеет большой исторический возраст. Уже в античной Греции целью личностного роста, как сказали бы сегодня, была калокагатия – единство совершенного тела и нравственной души. Методология самоактуализационной модели психотерапии восходит к работам Платона, который сочетал в себе личностную и телесную гармонию (победитель Олимпийских игр), отличался эмпатичностью и толерантностью. При этом пусковым механизмом его развития и учения была отнюдь не психотравма, а жизнелюбивое стремление к совершенству.

Примерно в то же время возникла и дефицитарная модель психотерапии, служащая излечению от болезней и негативных душевных переживаний. По-видимому, одним из первых представителей этой практики был древнегреческий врач Асклепий, который вполне успешно излечивал психологическими средствами, близкими НЛП, больных преимущественно с психосоматическими нарушениями. В практике Асклепия запрос формулировался в терминах болезни, а результат оценивался шкалой здоровья. Личностный рост, если и происходил, был сопутствующим результатом излечения как усиления адаптации.

Цель нашего краткого исследования – изучить способы стихийной самопомощи в зависимости от того, какую личностную задачу решает субъект. Качество субъектности, на наш взгляд, проявляется именно в возможности использовать разные онтологические языки самоподдержания. В то же время практика показывает, что клубок человеческих проблем можно распутывать, выдергивая любую нитку, потому что чаще всего субъект решает задачи адаптации и развития не последовательно, а одновременно.

Исследование проводилось в Институте практической психологии личности в группе взрослых социально адаптированных и профессионально успешных слушателей, преимущественно женщин, среднего возраста 39 лет, которые решили получить дополнительное психологическое образование. В первом опросе приняло участие 14 человек, во втором – 18. Инструкция первой серии: «Представьте, что у вас плохое настроение, вам холодно, неуютно и безрадостно. Что вы делаете, чтобы исправить это положение дел?» Инструкция второй серии: «Вы зрелые успешные люди. Что вы предпринимаете, чтобы сделать качество своей

жизни еще лучше?» Предполагалось, что инструкции стимулируют осознание стихийных психотерапевтических средств решения соответственно дефицитарных и самоактуализационных задач.

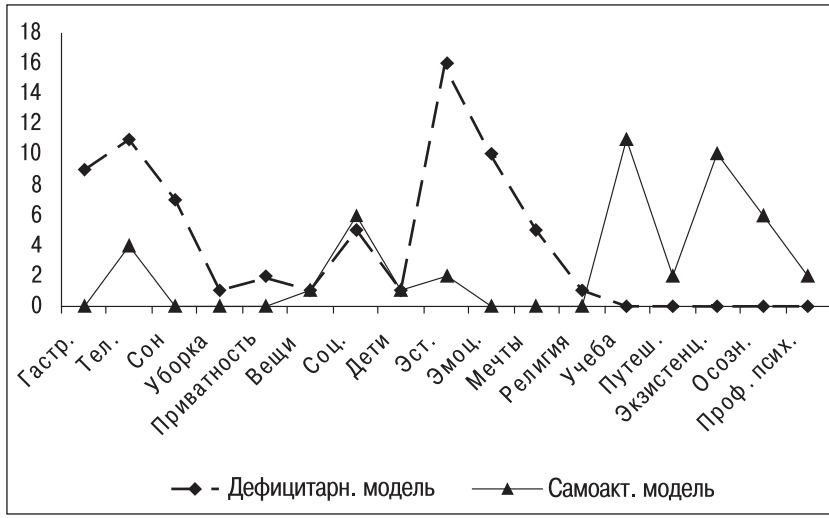


Рис. 1. Предпочтение способов самоподдержки в зависимости от содержания жизненной задачи

Было получено 45 ответов в первом опросе и 69 – во втором (рис 1). Ответы респондентов были сгруппированы в 17 групп. Обнаружены интересные закономерности. Дефицитарная задача стимулирует использование средовых средств, привязанных к пищевому поведению, телесности, обустройству дома («Сплю», «Принимаю горячую ванну», «Выпиваю стакан вина», «Занимаюсь уборкой»), обращение к искусству («Слушаю музыку», «Читаю») или непосредственно эмоциональные («Плачу», «Мечтаю о лучшем»). В одном случае респондент отметил, что едет с семьей в церковь. Возможности осмысления целей в этом опросе не актуализировались вообще.

Самоактуализационная задача вызывает совершенно иную композицию стихийных средств ее решения (Л.И. Анцыферова, 1992). Ключевыми словами здесь являются «развитие» («Развиваю рефлексию», «Учусь», «Самосовершенствуюсь») и «осмысление» («Осмысление жизненных целей», «Радость каждому дню»). Средовые способы самоподдержки практически отсутствуют, за исключением социальных контактов.

Полученные результаты демонстрируют преимущественные онтологические языки, которые используются для решения разного рода психологических проблем. Обнаружено, что дефицитарные задачи требуют восстановления границ психологического пространства. Понятно, что пищевые нарушения или импульсивный шопинг направлены на решение дефицитарных задач, психологическое содержание которых, конечно же, требует уточнений. Что касается самоактуализационных задач, то очевидные средовые приемы в их решении могут оказаться бесполезными, и потому понятно, что их решение может быть эффективным только при условии нового экзистенциального опыта, часто получаемого благодаря причастности к психологическому знанию – путем соответствующего образования или обращения к профессиональному психотерапевту. Знание индивидуальных способов самопомощи позволяет уточнять содержание проблемы и интегрировать их в процесс управляемой психотерапии.

ВИДЫ УЧЕБНОЙ СУБЪЕКТНОСТИ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНИКА

С.Д. Некрасов

Кубанский государственный университет, Краснодар
nekrasow@manag.kubsu.ru

Социальные условия для обретения основ учебной субъектности ребенком существуют в любом обществе, «общество создает школы, возникает школьный возраст как стадия развития личности» (А.В. Петровский, 1987, с. 21). В школе организуется совместная учебная деятельность школьников, как «активность субъекта, как деятельность, как фактор психического развития» (И.А. Зимняя, 1997, с. 121). Учебная субъектность школьника характеризуется приобретением учебной компетентности, усвоением знаний и обретением способностей решать учебные задачи.

Развитие учебной субъектности сопровождается активными процессами мышления по преодолению затруднений в проблемной ситуации, построения новообразований из элементов чувственного и мысленного содержания, внутренней самодеятельности ученика (Д. Дьюи, В. Лай, П. Ф. Каптерев), взаимосвязанными факторами наблюдения ученика за решением задач Другими (А. Бандура), процессами получения, кодирования, хранения и использования информации (Р. Гэгни).

Учебная задача для ребенка становится актуальной с начала обучения в школе как важный фактор, влияющий на смену дошкольной игровой на учебную субъектность. Учебная задача становится для ребенка основным познаваемым объектом. Согласно А.В. Брушлинскому: «Субъект оперирует в процессе мышления именно объектом, а не самими по себе понятиями, словами, знаками, значениями, смыслами и т.д.» (А.В. Брушлинский, 2005, с. 371). Можно предположить, что учебная субъектность, обретаемая ребенком под влиянием социальных условий, зависит от осознания им процесса и результатов решенных учебных задач.

Исследователями (Л.И. Божович, Т.Н. Дороновой, Н.А. Коротковой, Н.Я. Михайленко, С.Г. Якобсон и др.) осуществлено описание отличия игровых задач от учебных задач. Игровая задача содержит задание играть по правилам, которые являются основным содержанием игры. В игровой ситуации описание условий предполагает замещение реальности любой воображаемой ситуацией. Для успешного решения игровой задачи ребенку достаточно воображения и способностей следовать правилам игры. Результат решения игровой задачи имеет бытийный смысл, завершен как воображаемая деятельность, но, по нашему мнению, слабо влияет на обретение когнитивной компетентности как компонента учебной субъектности.

В учебной задаче очерчивается то содержание образования, которым ребенку предстоит овладеть. В учебной задаче заданные условия требуют понимания ребенком модели абстрактной ситуации, мало связанной с реальной обстановкой, окружающей ребенка. Основной способ решения учебной задачи младшим школьником представляет собой воспроизведение способа решения задачи учителем. Для успешного решения учебной задачи ребенку недостаточно воображения и способностей следовать правилам, необходима собственная обретенная компетентность наблюдения за решением задач Другими и обретаемые способности решения аналогичных задач. Результат решения учебной задачи, помимо объективной, имеет субъектную оценку, фиксирующей осознание ребенком обретенной способности решать задачу. Согласование оценки и самооценки становится фактором, влияющим на развитие учебной субъектности ребенка.

От чего зависит качество решения задач ребенком? П.Я. Гальперин утверждает, что «возможности разумного (а тем более творческого) решения задач существенно зависят от качества прежде приобретенных знаний и умения» (П.Я. Гальперин, 1998, с. 121). Согласно Д.Б. Эльконину, решение учебных задач – это деятельность направленная и имеющая своим содержанием овладение обобщенными способами действий в системе научных понятий (Д.Б. Эльконин, 1995). В.И. Слободчиков

и Е.И. Исаев содержанием учебной деятельности считают овладение обобщенными способами действий в сфере теоретических знаний, которая «должна иметь адекватные побудители; ими могут быть только мотивы приобретения обобщенных способов действия, собственного роста и самосовершенствования» (В.И. Слободчиков, Е.И. Исаев, 2000, с. 285). Итак, качество решения учебных задач школьником зависит от обретенных знаний, способов решения задач и способностей их применять.

Содержание образовательных программ в начальной школе определяет социально заданное направление развития школьника как субъекта учебной деятельности, создает одинаковые для каждого ребенка условия для обретения способностей решать простейшие учебные задачи, для формирования способностей понимать Других и быть понятым Другими.

Исследования В.В. Давыдова, Д.Б. Эльконина и их последователей показывают, что обретениями учебной субъектности младшего школьника являются способности учиться, способности рефлексии, анализа и планирования решения учебных задач.

Развивая теорию В.В. Давыдова, Д.Б. Эльконина, Г.И. Цукерман считает, что: «ребенок является субъектом учебной деятельности, если он участвует в поиске и построении новых способов действия в ситуации постановки учебной задачи» (Г.А. Цукерман, 2000, с. 47). Согласно результатам трехлетнего лонгитюдного исследования, проведенного Г.И. Цукерман, можно выделить основные группы учебной активности учеников начальной школы: со стабильно высокой активностью решения учебных задач; с неустойчивой активностью решения учебных задач и со стабильно высокой направленностью на общение; с низкой активностью решения учебных задач и высокой направленностью на потребление.

Как связаны выделенные группы учебной активности с академической успеваемостью школьников? Какова дифференциация учебной субъектности учеников начальной школы по видам решаемых учебных задач? Для поиска ответов на эти вопросы было проведено пилотажное исследование особенностей учебной субъектности выпускников начальной школы. Учителям было предложено дать характеристику активности школьников (когнитивная, коммуникативная, двигательная и др.); отнести учеников по группам, соответствующим группам учебной активности, выделенных Г.И. Цукерман. Проведенный опрос школьников «Какие тебе нравятся учебные занятия?» выявил учебные приоритеты или их отсутствие у младших школьников. Проанализированы показатели учебной успеваемости школьников.

Учеников со стабильно высокой активностью решения учебных задач характеризует, как правило, высокий уровень успеваемости по всем учебным предметам, стремления быть первым в решении задач, когнитивная активность, «им одинаково нравятся все учебные предметы». Ученики с неустойчивой активностью решения учебных задач и со стабильно высокой направленностью на общение характеризует, как правило, отличный или хороший уровень успеваемости, высокий по одним учебным предметам и средний по другим, стремления быть первым в общении со сверстниками и педагогами, коммуникативная активность, у части школьников отмечаются предпочтения одних учебных предметов другим. Ученики с низкой активностью решения учебных задач и высокой направленностью на потребление имеют различный уровень успеваемости, высокую двигательную активность, им нравятся только те учебные предметы, по которым у них более высокие оценки.

Таким образом, в условиях одинаковой для каждого школьника образовательной среды в начальной школе их учебная субъектность имеет специфические отличия, зависящие от результатов решения им учебных задач. Можно выделить три основные группы учебной субъектности ученика начальной школы: когнитивно направленную и недифференцированную по видам учебных задач; когнитивно-коммуникативную и слабо дифференцированную по видам учебных задач; когнитивно-аморфную и частично дифференцированную по видам учебных задач (гуманитарных, математических, художественных и др.).

О ДУХОВНЫХ СПОСОБНОСТЯХ СУБЪЕКТА РАЗВИТИЯ*

Г.В. Ожиганова

Институт психологии РАН, Москва
galinaozhiganova@rambler.ru

В отечественной психологической науке существует точка зрения, что духовность тесно связана с понятием субъекта.

По мнению А.В. Брушлинского, дух, душа, духовное, душевное представляют собой различные качества психического как важнейшего

* Работа выполнена при финансовой поддержке РГНФ, грант № 08-06-00355а.

атрибута субъекта. В.В. Знаков отмечает, что субъект, по определению, является существом духовным, стремящимся к самосовершенствованию, достижению определенных идеалов. Он ассоциирует духовное *Я* субъекта с глубинными структурами личности, ценностными переживаниями, высшими ценностями (В.В. Знаков, 2005).

Важно отметить, что в отечественной психологии понятие духовности не только соотносится с субъектом, но и тесно связывается с понятием способностей. Так, В.Д. Шадриков выделяет духовные способности как интегральное проявление интеллекта и духовности личности. Он рассматривает духовные способности в качестве способностей человека как субъекта деятельности и отношений в единстве с нравственными качествами человека как личности (В.Д. Шадриков, 1998).

Рассмотрим, как проявляются духовные способности субъекта развития. Согласно Л.И. Анцыферовой, результатом развития личности является ее качественное преобразование. В этой связи она выделяет ряд способностей, которые с полным правом можно отнести к категории духовных. Речь идет о «способности осуществлять себя в более сложной системе жизненных отношений и воспринимать по-новому мир: более структурированным, интегрированным и содержательным» (Л.И. Анцыферова, 2006, с. 71). Кроме того, в качестве способностей личности к развитию выделяются такие, как способность сохранять позитивное содержание своей истории, аккумулировать результат развития; способность актуализировать потенциальное содержание своего сознания, быть чувствительным к случайным результатам прошлой деятельности; способность создавать нечто новое в мире и в себе, расширяя сферу потенциального.

Таким образом, личность, проявляя активность в преобразовании мира и себя, овладевает «искусством жить», по Э. Фромму, и совершенствует это искусство. В этом случае можно говорить о том, что личность становится субъектом развития и по мере этого развития – субъектом жизни, что, в свою очередь, предполагает расширение сознания. Подчеркивая активность, самоценность и значимость человека как субъекта бытия, С.Л. Рубинштейн пишет: «Само сознание существует лишь как процесс и результат осознания мира человеком. За проблемой бытия и сознания раскрывается проблема бытия, сущего и человека, его познающего и осознающего» (С.Л. Рубинштейн, 1997, с. 4).

Важно отметить, что духовные способности связаны не только с расширением, но и углублением самосознания. По мнению Анцыферовой, самосознание – условие развития личности как субъекта жизни.

Самосознание выступает как мощный инструмент трансформации личности. И.И. Чеснокова, отмечая мотивационный и нравственный

потенциал самосознания, подчеркивает, что оно способно инициировать процессы самопреобразования, ведущие к изменению жизненного пути личности (И.И. Чеснокова, 1988). Так, субъект развития становится субъектом жизни. «Субъект творит истину, преобразуя объект, себя и свое знание о мире и объекте» (Л.А. Микешина, М.Ю. Опенков, 1997, с. 66).

Подчеркивая специфичность активности субъекта, А.В. Брушлинский пишет: «По мере взросления в жизни человека все большее место занимают саморазвитие, самовоспитание, самоформирование и соответственно больший удельный вес принадлежит внутренним условиям как основанию развития, через которые всегда только и действуют все внешние причины, влияния и т.д. Например, воспитание духовности невозможно без самовоспитания» (А.В. Брушлинский, 1994, с. 28).

Так, в качестве важнейшей духовной способности субъекта развития и субъекта жизни мы выделяем способность к саморазвитию, которая связана с возможностью роста самосознания, проявляющегося в его разных ипостасях и на различных уровнях; с осознанием неисчерпаемости личностного потенциала в морально-ценностной, интеллектуальной и творческой областях, а также в эмоционально-волевой сфере, включающей процессы саморегуляции и самоуправления (Г.В. Ожиганова).

Способность к саморазвитию в нашем понимании непосредственно ассоциируется с духовными стилями жизни и духовными способностями, т.к. включает не только процесс углубленного самоосознавания и самопознания, но и активное эмоционально-волевое самоуправление, инициируя совершение духовно окрашенных поступков. Мы основываемся на том, что субъект развития, обладая такими субъектными качествами, как целостность, уникальность, активность, ответственность, самостоятельность и др., реализует способность к саморазвитию в процессе углубления самосознания, при этом вовлекаются все сферы личности – от ценностно-смысловой до эмоционально-волевой.

Рассмотрим проявление способности к саморазвитию, выделенной нами в качестве духовной.

Духовные способности субъекта развития и жизни могут реализовываться в целенаправленном добродетельном поведении, например связанном с проявлением смирения и благодарности. Эти свойства, по мнению Р. Эммонса, выступают как важные грани духовных способностей и как адаптивные качества интеллекта. В понимании Эммонса, смирение – это не заниженное мнение о себе слабовольного человека, готового уступить любому. Смирение описывается им и как добродетель, связанная со скромностью, и как способность к реалистической

оценке сильных и слабых сторон своей личности, как способность иметь о себе верное мнение. Она предполагает самопринятие и отсутствие самонадеянности, осознание своих недостатков и достоинств, тесную связь с нравственностью (Р. Эммонс, 2004).

Эммонс дает определение понятию «благодарность», включая аффективный и интеллектуальный аспекты одновременно. Он рассматривает «благодарность» и как эмоцию, обусловленную добродетелью, и как умение или способность. Эммонс говорит о способности испытывать чувство признательности. Он подчеркивает, что обе способности к смирению и благодарности позволяют личности успешно и эффективно действовать в разнообразных жизненных ситуациях. Мы считаем, что культивирование этих способностей непосредственно связано со способностью к саморазвитию, ведет к формированию продуктивных духовных жизненных стратегий и сценариев, к избеганию неразумных опрометчивых действий, способствует адаптивности, личностному благополучию, физическому и психическому здоровью, эффективности в решении жизненных задач.

На наш взгляд, способности к проявлению смирения и благодарности могут рассматриваться в качестве основополагающих компонентов духовной способности к саморазвитию.

В заключение можно сказать, что все вышеотмеченные духовные способности, включая и способность к саморазвитию, важны для личности, т.к. открывают более широкие возможности ее самосовершенствования, приближая к зрелости и ощущению себя не только субъектом развития, но и субъектом жизни.

ВОЛОНТЕРСКОЕ ДВИЖЕНИЕ ШКОЛЬНИКОВ КАК РЕАЛИЗАЦИЯ СУБЪЕКТНОСТИ УЧАЩИХСЯ

Е.В. Панина

Муниципальное общеобразовательное учреждение средняя общеобразовательная школа № 81, Самара
school_81@samara.edu.ru

Современный подход к обучению основывается на гуманистическом принципе. Такая трактовка человека как субъекта противостоит пониманию его как пассивного существа. Каждый человек в силу своей уникальности участвует в развитии культуры и всего общества.

Это, например, проявляется в том, что мышление любого индивида является творчеством, продуктивным и самостоятельным.

Кроме того, психическая активность в целом саногенна и способствует сохранению как психического, так и физического здоровья.

Человек как социальное явление неразрывно связан с другими людьми, вместе с тем он независим, автономен. В этом выражается его ценность с безусловными правами на свободу и саморазвитие.

Однако основы гуманизма подрываются, когда социальность сводится к принуждению, прессингу. В результате человек как субъект (в т.ч. субъект самовоспитания) лишается адекватных условий жизни и может стать изгоем по отношению к данному конкретному обществу, группе. (А.В. Брушлинский, 1991).

Не существует общественной деятельности без индивидуальной, как и не может быть общественных интересов без личных.

«По мере взросления, в жизни человека все большее место занимают саморазвитие, самовоспитание, самоформирование и, соответственно, больший удельный вес принадлежит внутренним условиям, через которые всегда только и действуют все внешние причины, влияния» (А.В. Брушлинский, 1991).

По мнению А.В. Брушлинского, любая личность может быть объектом воспитания лишь постольку, поскольку она вместе с тем является субъектом этого воспитания, все более становящегося самовоспитанием (А.В. Брушлинский, 1992). Воспитание и обучение знаменуют особенно прочную духовную взаимосвязь любого человека с обществом, которая не только отрицает, а предполагает активность, самостоятельность обучающихся индивидов как субъектов. Даже для младенца изначально и всегда характерно стихийное самообучение, в принципе не поддающееся непосредственному контролю со стороны взрослых. (А.В. Брушлинский, 1992). Психика и вообще психическое развитие не сводится к усвоению, главное здесь – творческое начало, присущее каждому субъекту как носителю активности. Для современной школы выводы А.В. Брушлинского особо актуальны.

Лаборатория социологических исследований в образовании МОУ ПК ЦРО г. Самара провела общегородское социологическое исследование мнений родителей и старшеклассников о школе, оно, наряду с другими источниками информации (Интернет), позволило выявить отношение основных участников образовательного процесса к образовательному учреждению и отдельным сторонам учебного процесса. По их мнению:

– обеспечивая базовое образование, полностью реализующее федеральный компонент государственного стандарта, педагогический

коллектив должен формировать комфортную образовательную среду, способствующую развитию индивидуальных способностей учащихся через урочную и внеурочную деятельность;

– система воспитательной работы в школах позволяет формировать у учащихся организаторские, коммуникативные качества, навыки социальной работы, но недостаточно формирует гражданскую позицию, патриотические чувства и правовые качества у учащихся.

На основании данных сведений педагогическим коллективом МОУ СОШ № 81 был сделан вывод о необходимости модернизации структуры учебно-воспитательной работы школы на базе создания единого центра гражданско-патриотического воспитания и волонтерской деятельности.

Под волонтерской деятельностью мы понимаем любую социальную, общественно полезную, систематическую и мотивированную некоммерческую деятельность физических и юридических лиц, которая осуществляется путем выполнения работ, предоставления услуг гражданам, организациям и обществу в целом, не являясь при этом собственно профессиональной деятельностью.

МОУ СОШ № 81 г. Самары можно охарактеризовать как учреждение, успешно реализующее инновационные образовательные программы и распространяющее полученные результаты в профессиональном сообществе. Наряду с апробацией и внедрением новых образовательных технологий особое внимание в нем уделяется построению воспитательной системы нового типа.

Особой формой воспитательной работы с учащимися школы можно считать активно развивающееся с 2005 года волонтерское движение, в рамках которого реализуются три основных направления: здоровьесбережение, патриотическое и правовое воспитание. Они реализуются в следующих формах:

1. Добровольческий корпус «Здоровье». Первый экспериментальный отряд волонтеров, прошедших обучение по программе «Равные равным», проводит работу среди старшеклассников по пропаганде здорового образа жизни, второй отряд «Забота» проводит для начальной школы динамические перемены, игры, конкурсы и др.
2. Отряд краеведов. Созданы группы волонтеров, работающих по направлениям: историческое, географическое, биологическое и литературное.
3. На базе единственного в районе молодежного отряда содействия милиции создан отряд «Юный спасатель».

Нами прогнозируется, что в результате участия в волонтерской деятельности, у учащихся будет сформирована активная жизненная позиция, определенный набор гражданских и патриотических качеств.

Когнитивные качества:

– знания о волонтерском движении и формах его работы, умение сопоставить свой опыт работы в данном направлении с результатами аналогичной деятельности сверстников;
– знание основ краеведения по истории, литературе, биологии и географии;
– способность воплотить полученные знания в духовные и материальные формы, строить на их основе свою последующую деятельность;
– знание правил поведения в чрезвычайных ситуациях различного характера, основы медицины и юридической науки.

Креативные качества:

– способность переживать чувство эмоционального подъема в творческой ситуации, хорошо развитое образное и ассоциативное мышление, способность к эмпатии;
– готовность проявлять инициативу, изобретательность, смекалку в ходе волонтерской деятельности;
– свободу выражения мыслей, чувств, которая сочетается с умением соблюдать общепринятые нормы поведения.

Организационные качества:

– способность активно и продуктивно взаимодействовать с другими участниками волонтерского движения и всем окружающим миром;
– умение слаженно и активно работать в малом и большом коллективе, распределять роли при совместной работе в группе равных.

Волонтерское движение, на наш взгляд, является сегодня одной из оптимальных форм воспитательной работы, способствующих гуманистическому развитию личности и подтверждающих тезис А.В. Брушлинского о том, что подлинное воспитание представляет собой совместную деятельность субъектов – воспитателей и воспитуемых.

СУБЪЕКТНОСТЬ КАК ЕДИНИЦА АНАЛИЗА ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ (НА ПРИМЕРЕ РАЗВИТИЯ ДВИГАТЕЛЬНОЙ АКТИВНОСТИ ДОШКОЛЬНИКОВ)*

В.И. Панов

Психологический институт РАО, Москва
ecovip@mail.ru

Вследствие господствующего аналитического способа научно-исследовательского мышления развитие психики традиционно исследуется как развитие разных ее сфер, процессов, функций и т.п. (развитие мышления, общения, речи и т.д.). По этой же причине базовые для отечественной психологии понятия «активность», «деятельность», их «субъект» используются в качестве методологических оснований для построения **разных** концептуальных версий развития психики как единого целого.

Так, психическая активность рассматривается преимущественно как активность уже определенного вида: физиологическая, двигательная (моторная), речевая, социальная, интеллектуальная и т.д., т.е. как активность **уже обретшая актуальную форму своего психического выражения** в виде тех или иных действий, той или иной деятельности. Понятие же деятельности используется либо в качестве исходной методологической посылки (А.Н. Леонтьев, А.В. Запорожец), либо как субъектная деятельность (А.В. Брушлинский, 1994; С.Л. Рубинштейн, 1946), либо как характеристика конкретных особенностей личностного развития в определенных социальных условиях (Б.Г. Ананьев), т.е. опять же как психическая активность **в развитой форме** своего проявления, но фиксированная как разные виды психической реальности.

Наиболее наглядно это видно на изучении двигательной активности детей дошкольного возраста, когда развитие произвольности движений, мышление, общение, воображение и т.п. феномены развития детской психики исследуются логически и методически обособленными друг от друга.

* Работа выполнена при финансовой поддержке РГНФ, грант № 06-06-00405.

Поэтому возникает теоретическая проблема интеграции в единую систему понятий «активность», «деятельность», их «субъект» и «субъектность» – как понятий, обозначающих **разные виды** психической реальности или же обозначающих **разные проявления одной и той же** психической реальности.

На основе анализа основных подходов к пониманию психической активности, деятельности и их субъектов (К.А. Абульханова-Славская, 1973, 2001; А.В. Брушлинский, 1994; В.П. Зинченко, 2004; Н.С. Лейтес, 1997; В.А. Лекторский, 1980; А.Н. Леонтьев, 1983; В.Д. Небылицын, 1976; С.Л. Рубинштейн, 1946 и др.) нами были разработаны следующие исходные основания для изучения влияния развития двигательной активности на развитие субъектности у детей дошкольного возраста как интегрального показателя их общего психического развития:

1) развитие двигательной активности происходит в своеобразном континууме, на одном полюсе которого она предстает как спонтанная, нецеленаправленная и произвольно нерегулируемая потребность в движениях. А на другом полюсе – как совокупность произвольно выполняемых и произвольно самостоятельно контролируемых движений, т.е. двигательных действий, осознанно и целенаправленно совершаемых человеком в качестве двигательных актов и/или операций для решения вполне определенных задач собственно двигательной деятельности;
2) «деятельность» при таком понимании «активности» предстает как высшая форма конкретной реализации психической активности, когда индивид из «субъекта (носителя) спонтанной активности» превращается в «субъекта деятельности», целенаправленно реализующего свою активность в форме тех или иных действий (операций). В нашем случае – случае двигательной активности – в форме самостоятельных двигательных действий (актов), а также в форме движений, обеспечивающих операциональную сторону игровой, изобразительной, учебной и иной деятельности;
3) развитие двигательной активности дошкольника становится системной детерминантой его общего психического развития в том случае, если двигательная активность в своем развитии обретает форму двигательного действия (деятельности). Следовательно, в качестве необходимого условия общего психического развития дошкольника выступает его превращение из субъекта спонтанной активности (в данном случае, двигательной как

проявления физиологической потребности в движении) в субъекта двигательных действий и затем двигательной деятельности как системы подобных действий.

Такой подход предполагает проявление психической активности в двух взаимосвязанных и обусловливающих друг друга планах: а) способности правильно выполнять движения, представляющие техническую (операциональную) сторону двигательной деятельности данного вида (работа с собственным телом, со снарядом, с мячом,); б) способности произвольно регулировать (контролировать и корректировать) правильность выполнения этих движений, причем как у себя, так и у других.

Согласно этим предпосылкам (В.И. Панов, 2004), развитие субъектности дошкольника в этом случае происходит как развитие его способности быть:

- субъектом перцептивной активности как **субъекта восприятия** движения-образца;
- субъектом двигательной активности в форме подражательного воспроизведения движения-образца посредством актуализации внутренних ресурсов моторики («по А.В. Запорожцу») – **субъект подражания движениям**, демонстрируемым педагогом;
- **субъектом произвольной двигательной активности при внешнем контроле** (со стороны педагога) за правильностью выполнения требуемого движения, т.е. **со-субъект произвольного контроля** (совместно с педагогом) осуществляемых двигательных действий (В.В. Рубцов, 1996).
- **субъектом внутреннего контроля произвольной двигательной активности,** когда воспроизведение требуемого движения-образца происходит на основе субъективного, внутреннего контроля. Завершается интериоризация функции произвольной регуляции как умственного действия (П.Я. Гальперин). Это обеспечивает не только правильность выполняемого движения, но возможность творческих вариаций выполнения этого движения (В.Т. Кудрявцев, 1999).
- **субъектом внешнего контроля двигательной активности** как способности контролировать правильность не только своих движений, но и движений, выполняемых другими – экстериоризация функции произвольного контроля.

Понятно, что приведенная схема представляет собой «идеальную модель», абстрагированную от реального процесса развития субъекта у реального индивида в условиях реального обучения. В реальной ситуации выделенные этапы развития субъектности, конечно же,

накладываются друг на друга и формирование одних из них, возможно, опережает развитие других. Но эта модель позволяет понять, что для развития субъекта двигательной активности до уровня полноценного субъекта двигательной деятельности необходимы сформированность каждого из указанных уровней и что развитие каждого последующего уровня субъектности опосредуется качеством развития предшествующего/их уровня/ей. Эмпирическое исследование развития двигательной активности дошкольников как условие развития субъектности их общего психического развития представлено в тезисах Г.П. Поздняковой, Ш.Р. Хисамбеева и Э.В. Лидской.

Таким образом, субъектность (т.е. способность быть субъектом деятельности) может быть использована в качестве **единицы анализа психического развития** дошкольника, поскольку она проявляется в разных сферах психики и при выполнении разных видов детской деятельности и вместе с тем обладает всеми основными свойствами активности как целостного, общего свойства психического развития.

НЕПРЕРЫВНОСТЬ ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ СОЗНАТЕЛЬНОГО И БЕССОЗНАТЕЛЬНОГО В МЫСЛИТЕЛЬНОМ ПРОЦЕССЕ СУБЪЕКТА*

Н.Н. Плетеневская

Смоленский гуманитарный университет, Смоленск
pletenevskay@shu.ru

Соотношение, взаимосвязь, целостность сознательного и бессознательного в мыслительном процессе является наименее разработанной темой, особенно на экспериментальном и прикладном уровне.

В отечественной и зарубежной психологии можно выделить целый ряд позиций, которые, так или иначе, трактуют взаимосвязь сознательного и бессознательного в мышлении и в целом в осознании человеком мира. В современной психологии мышления выделяются три основных уровня и компонента в когнитивном содержании мыслительной деятельности: формальный, операциональный, процессуаль-

* Исследование выполнено при финансовой поддержке Гранта Президента Российской Федерации по поддержке молодых кандидатов наук, проект № МК-1273.2008.6.

ный. Для психологического анализа наиболее важным оказывается рассмотрение взаимосвязи операционального и процессуального уровней функционирования мышления. Введение процессуального аспекта в интерпретацию мыслительной активности позволяет выявить непрерывное взаимодействие между сознательными и бессознательными составляющими мышления на всем протяжении решения задачи субъектом.

В науке качественные подходы к исследованию мыслительного процесса приобрели особую актуальность и значимость. Несмотря на значительную проработанность теоретической стороны вопроса о целостности, непрерывности взаимосвязи сознательного и бессознательного на всех этапах осуществления мыслительной деятельности в рамках субъектно-деятельностного подхода, недостаточно проработана экспериментальная часть исследований соотношения сознательного и бессознательного компонентов мышления. Рассматриваемая проблематика соотношения сознательного и бессознательного планов мышления, а также влияния осознания условий и требований задачи на неосознаваемые компоненты их репрезентации с позиции процессуального подхода имеет важное значение для построения целостных моделей мышления. Исследования А.В. Брушлинского и его учеников подтверждают то, что реальный мыслительный процесс есть непрерывное взаимодействие осознанного и неосознанного, в этой непрерывности, характеризующей любой этап или микроэтап реального мышления, проявляется недизъюнктивность психического. Непрерывность психического, по мнению А.В. Брушлинского, всегда формируется и реализуется одновременно на разных, но взаимосвязанных уровнях осознанного и неосознанного. Роль последнего здесь весьма значительна. Чтобы ее правильно понять, необходимо раскрыть в общем виде основное, исходное соотношение сознательного и бессознательного. По мнению А.В. Брушлинского, это соотношение уже изначально и всегда является недизъюнктивным. Человек всегда осознает цель и хотя бы некоторые мотивы и последствия того или иного действия, поступка, вообще деятельности. И наоборот, в любом из этих случаев он никогда полностью не осознает все средства, способы, «механизмы» движения и т. д., с помощью которых осуществляется та или иная деятельность. В экспериментах А.В. Брушлинского почти все испытуемые обычно не осознавали свой процесс мышления, но в ходе этого самого процесса они приходили неожиданно для себя к верному ответу на поставленную перед ними задачу. Немгновенный инсайт, описанный А.В. Брушлинским, – это доказательство этой непрерывности взаимодействия сознательного и бессознательного на каждой

фазе решения задачи. Здесь субъект идет постепенно к открытию той или иной идеи, и он заранее полностью не уверен в правильности своего решения. Немгновенный инсайт подтверждает тот факт, что мышление является прогнозированием. Т.е. на каждой фазе мыслительного процесса субъект выдвигает прогнозы, предвосхищает то решение, которое должно быть, а потом уже обосновывает, верно это или нет. Данный аспект исследования единства и соотношения сознательного и бессознательного в мыслительном поиске представляется нам наиболее перспективным. Анализируя проблему соотношения сознательного и бессознательного компонентов мыслительной деятельности, мы осуществили комплексный подход к теме, который заключается в синтезировании процессуального и психосемантического планов исследования данной области психологии. Это позволило выявить основные особенности соотношения, взаимосвязи сознательного и бессознательного планов в мыслительном процессе субъекта, проявляющиеся при решении задач. Важность нашего исследования определяется тем, что до настоящего времени основным контекстом изучения процесса мышления субъекта являлась интерпретация его результатов.

В исследовании приняло участие 140 человек от 17 до 36 лет. Оно было разбито на два основных этапа. На первом этапе мы изучали влияние осознания условий и требований задачи испытуемыми на неосознаваемые компоненты, эта часть экспериментальной работы была направлена на исследование влияния компонентов сознательного плана мышления на структуры бессознательного уровня решения задачи. Второй этап экспериментальной работы посвящен изучению влияния бессознательных компонентов на сознательный план решения задачи, где группа испытуемых решала мыслительную задачу и подсказка предъявлялась на «субсенсорном» уровне. Нами были получены результаты, свидетельствующие о явном воздействии субсенсорной подсказки, которая недифференцированно и непосредственно детерминировала процесс мышления. Таким образом, изучение мыслительного процесса было осуществлено на материале традиционных мыслительных задач с использованием различных подсказок не только вербального характера, но и предъявляемых на «субсенсорном» уровне восприятия, что позволило подтвердить те концептуальные положения (вполне убедительные и обоснованные), которые мы находим в более ранних психологических исследованиях мышления как процесса. Таким образом, бессознательное в мышлении (неосознанные компоненты) не только косвенно, подспудно, опосредствованно влияет на сознательное решение (анализ, синтез, обобщение условий и требований), но

есть прямой, непосредственный путь влияния бессознательного на сознание. При этом этот путь достаточно грубого, недифференцированного и т.д. влияния на сознание (потому что человек не понимает, почему именно это решение является верным, т.е. он пришел к решению не через логический, осмысленный характер соотнесения условий и требований задачи, а интуитивно, на чувственном уровне). Полученные результаты свидетельствуют в пользу того, что сознательное и бессознательное в мышлении тесно взаимосвязаны между собой и оказывают воздействие друг на друга. «Субсенсорная» подсказка, как правило, способствовала выработке у испытуемых правильного решения. Испытуемые были уверены в своем ответе, но объяснить, почему это решение верное, они не могли. Это очень похоже по содержанию на «немгновенный инсайт», в свое время полученный А.В. Брушлинским, но причина данного состояния была другой. В наших экспериментах к этому приводила «субсенсорная» подсказка, которая, вероятно, выступала в качестве некоторого катализатора для принятия обобщенного интуитивного суждения (или установки) у участников опытов: они следовали по верному пути в мышлении, но понять, почему он адекватен, не могли, не могли связать его содержательными компонентами самой задачи.

В целом эти данные свидетельствуют о том, что мыслительный процесс у субъекта функционирует одновременно на двух одинаково значимых уровнях и изменение неосознаваемых компонентов в мышлении влияет на сознательное решение задачи.

ПСИХОЛОГИЧЕСКАЯ ХАРАКТЕРИСТИКА СУБЪЕКТА ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ПУТИ

Ю.П. Поварёнков

Ярославский государственный педагогический университет имени К.Д. Ушинского, Ярославль
pov@yspu.yar.ru

В настоящей статье мы постараемся обозначить возможные направления конкретно-научного анализа категории субъекта с позиций тех задач, которые решаются в рамках психологии становления профессионала. В данном случае речь пойдет о субъекте труда и субъекте профессионального пути.

Наиболее последовательно в отечественной психологии проблема субъекта исследовалась в трудах С.Л. Рубинштейна, А.В. Брушлинского и их учеников. Подводя общий итог методологическим разработкам, предпринятым в рамках школы С.Л. Рубинштейна, Д.Н. Завалишина выделяет следующие наиболее существенные характеристики человека как субъекта, которые имеют существенное значение для целей психологического анализа и последующей операционализации субъекта труда.

1. Человек как субъект – это высший уровень бытия вообще, активно взаимодействующий с природным и социальным миром и практически преобразующий его.
2. Существенной характеристикой субъекта является его «качественная определенность», в связи с чем методологически продуктивно во многих случаях выделение субъектов разных форм и уровней активности человека в мире (субъекты познания, труда, жизни и т.д.).
3. Важнейшая функция субъекта – интеграция. Во-первых, субъект интегрирует свое внутреннее, обеспечивая тем самым целостность, взаимосвязь разных психических свойств, состояний и т.д. Во-вторых, он осуществляет соотнесение и согласование внешнего (объективных требований, обстоятельств) и внутреннего (своих возможностей, ценностей и т.д.), т.е. активно организует взаимодействие с миром в форме решения определенных задач» (Д.Н. Завалишина, 2005, с. 74).

Дальнейшая конкретизация психологического содержания субъекта труда осуществляется с позиций подходов, разрабатываемых в трудах Б.Г. Ананьева, Б.Ф. Ломова, Е.А. Климова, В.Д. Шадрикова и ряда других психологов. С позиций системогенетического подхода выделяется два ведущих уровня психологического анализа субъекта труда: функциональный и структурный. В рамках функционального анализа исследуется психологическое содержание профессиональной активности субъекта труда на уровне цели и целеобразования, познания и знания о ситуации, плана и планирования, исполнения, контроля и регуляции. На уровне структурного анализа исследуются индивидуальные качества субъекта, которые влияют на эффективность профессиональной активности.

Выделено 2 группы таких качеств: профессионально важные и профессионально значимые (ПВК и ПЗК). В роли ПВК могут выступать профессиональная одаренность и опыт, они определяют профессиональную компетентность субъекта и обеспечивают непосредственную реализацию цели. В качестве ПЗК выступают характерологические

качества, компоненты мотивационной сферы индивида, они влияют на эффективность косвенно через отношение к содержанию и условиям профессиональной активности.

Качественная определенность субъекта труда определяется содержанием решаемых задач. Выделено три ведущие группы профессиональных задач, а соответственно им – три ведущие формы профессиональной активности: функционирование (реализация, исполнение), формирование (становление, развитие) и регулирование. Соотношение между ними относительное, тем не менее, ведущей формой реализации субъекта труда является профессиональная деятельность, а ведущими формами его становления – профессиональное научение и развитие.

В соответствии с формами активности выделяется 4 группы ПВК-ПЗК, которые влияют на отношение и эффективность профессиональной деятельности; научения, развития и других форм становления субъекта; регулирования реализации и регулирования становления.

Опираясь на принцип «качественной определенности», мы выделили несколько стадий становления субъектов труда: субъект оптации, субъект учебно-профессиональной деятельности, субъект профессиональной деятельности и ряд других. Переход от одной стадии к другой осуществляется через кризисы профессионального развития. Высшей формой развития субъекта труда является субъект профессионального пути, который обеспечивает интеграцию парциальных субъектов, их актуализацию в конкретной ситуации, задает контекст их формирования и функционирования.

В целом выделено два основных этапа развития субъекта труда: адаптационный и активный. На первом этапе субъект развивается в полном соответствии с социально-профессиональными требованиями, которые фиксируются в ходе оптации, профессионального обучения и начальных стадиях самостоятельной профессиональной деятельности. Активная стадия развития субъекта труда начинается тогда, когда субъект успешно усваивает социально-профессиональные требования, и они перестают играть ведущую роль в детерминации его профессиональной деятельности и профессионального становления. На данном этапе ведущая роль отводится отношению субъекта к деятельности, задачам его самореализации, самоактуализации и самоутверждению. Такая форма детерминации становится возможной, как было отмечено выше, благодаря формированию субъекта профессионального пути (профессионализации).

Субъект профессионального пути является носителем целей и задач профессионализации в целом, через которые преломляются

цели и задачи профессионального становления и реализации на каждом из его этапов. Поэтому ведущими формами активности субъекта профессионального пути являются профессиональное самоопределение, профессиональная самоактуализация и самореализация.

Ведущими критериями уровня развития субъекта профессионализации выступают профессиональная продуктивность, профессиональная идентичность и профессиональная зрелость. Первый критерий является объективным и позволяет судить о том, насколько профессиональные достижения человека, его карьера соответствуют принятым в данном обществе показателям успешности. Второй критерий является субъективным, т.е. оценивается самим субъектом и позволяет судить о том, насколько профессиональная деятельность, профессионализация в целом принимается человеком, устраивает его как форма самореализации. Третий критерий позволяет судить о том, как и насколько эффективно человек управляет своим процессом профессионализации, насколько точно учитывает свои потребности и возможности, насколько адекватно их согласует с профессиональными требованиями.

Наличие критериев позволяет выделить три относительно независимые подструктуры субъекта профессионального пути. Первая подструктура образуется ПВК-ПЗК профессионала, которые влияют на социальную продуктивность профессиональной карьеры, на эффективность различных видов профессиональной активности и на стремление ее добиваться. Вторая подструктура образуется на основе ПЗК-ПВК субъекта труда, которые обеспечивают профессиональную идентичность личности и заинтересованность в достижении ее определенного уровня. Ведущим компонентом данной подструктуры является мотивационная сфера личности профессионала, а ведущими показателями – удовлетворенность трудом, профессиональная самооценка, состояние самореализованности. Третья подструктура включает ПВК-ПЗК профессионала, которые обеспечивают саморегуляцию и самодетерминацию профессионального становления и стремление это делать на определенном уровне. Поиск и выбор профессии, построение и реализация модели профессиональной карьеры, переход на другую работу – это все проявления действия данной функциональной системы.

РАЗВИТИЕ СУБЪЕКТНОСТИ У ДОШКОЛЬНИКОВ В ХОДЕ ОБУЧЕНИЯ ДВИГАТЕЛЬНЫМ НАВЫКАМ*

Г.П. Позднякова, Э.В. Лидская, Ш.Р. Хисамбеев

Психологический институт РАО, Москва
ecovip@mail.ru

Как известно, движения ребенка выступают в качестве операционального компонента овладения им продуктивными видами детской деятельности, необходимыми для его общего психического развития, в данном случае – воображения. Однако, в исследовательской практике развитие двигательной (моторной, сенсомоторной, психомоторной) сферы и развитие других сфер психики детей дошкольного возраста изучаются, как правило, обособленно друг от друга.

Теоретической основой данного исследования послужили основные положения отечественной психологии субъекта, деятельности и развития (А.В. Брушлинский, С.Л. Рубинштейн, А.В. Запорожец, А.Н. Леонтьев, В.В. Давыдов, В.Т. Кудрявцев и др.). Согласно этим позициям, условием превращения двигательной активности дошкольника в его двигательную деятельность является такое обучение двигательным навыкам, которое ориентировано на развитие субъектности обучающихся как способности быть субъектами выполняемых движений (двигательных действий) (В.И. Панов, Г.П. Позднякова, 2004).

Исходя из этого, а также используя психодидактическую схему развития субъектности (В.И. Панов, 2004, 2006), был разработан комплекс двигательных (физических) упражнений «Трилистник», ориентированный на развитие субъектности дошкольников как субъектов двигательных действий (Г.П. Позднякова, 2006).

Согласно гипотезе, обучение по методике «Трилистник» должно было обеспечить у детей экспериментальной группы (по сравнению с контрольной группой) более высокое развитие не только двигательных навыков, но и воображения как психологического условия осознанного выполнения движения «по образцу». В исследовании приняли участие 50 дошкольников ДОУ №1152 ЮУО г. Москвы в возрасте 4–7 лет: 25 – экспериментальная группа, обучавшаяся по методике «Трилистник», и 25 – контрольная группа, обучавшаяся по стандартной методике физического развития.

* Работа выполнена при финансовой поддержке РГНФ, проект № 06-06-00405.

Исходя из выделенных нами показателей субъектности и учитывая возрастные особенности детей дошкольного возраста, в качестве параметров оценки психического развития детей нами были выбраны наиболее простые и доступные в употреблении и обработке методики психологической диагностики, соответствующие возрасту испытуемых детей (4–7 лет):

1. Моторная проба по методике нейропсихологической диагностики детей Л.С. Цветковой (2000).
2. Рисуночная методика, позволяющая по А.Л. Венгеру (2002) производить оценку:
   - уровня умственного развития (УУР),
   - уровня развития активности (АКТ),
   - уровня личностного развития (самооценки – СО).
3. Методика «фокальных объектов» В.Т. Кудрявцева (1999), направленная на оценку уровня развития творческого воображения дошкольников.
4. Оценка субъектности дошкольников как субъектов двигательной активности (В.И. Панов, 2004, 2006).

В итоге проведенное нами экспериментальное исследование развития субъектности детей дошкольного возраста с помощью обучающей программы «Трилистник», ориентированной на развитие двигательной активности обучающихся, позволила получить эмпирические данные, подтверждающие общую и частные гипотезы исследования о влияния развития двигательной активности дошкольников на их общее психическое развитие по таким показателям, как:

- уровень развития моторных навыков: на низком уровне остались 42,5% детей контрольной группы и всего 7,5% детей экспериментальной группы; на среднем уровне 48,5% детей контрольной группы и 65% детей экспериментальной группы, высокого уровня достигли 9% детей контрольной группы и 27,5% детей экспериментальной группы;
- уровень развития субъектности по сумме баллов показателей общего психического развития (умственное развитие, активность, самооценка, эмоциональное развитие): в контрольной группе высокий уровень (30–39 баллов) показали 2 ребенка, в то время как в экспериментальной – 36 детей, а очень высокого уровня (сумма баллов выше 40) в контрольной группе не достиг ни один ребенок, в то время как в экспериментальной группе – 40 детей;
- уровень развития творческого воображения: у детей контрольной группы показатели развития воображения выросли на 44%, а у детей экспериментальной группы – на 106%;

- развитие субъектности дошкольников происходит в соответствии с теоретически выделенными этапами ее становления: субъект восприятия движения, субъект подражания, субъект воспроизведения движения при внешнем контроле, субъект произвольного выполнения движения при внутреннем контроле (интериоризованная функция контроля), субъект контроля за правильным выполнением движения другими (экстериоризованная функция контроля, роль учителя).

Таким образом, в результате были выявлены более высокие показатели развития субъектности и моторики у детей экспериментальной группы, чем у детей контрольной группы (т.е. обучавшихся по стандартной программе физического развития).

ПОВЕДЕНИЕ СУБЪЕКТА В ЭТИЧЕСКОЙ ПСИХОЛОГИИ

Л.М. Попов, И.В. Балымова

Казанский госуниверситет им. В.И. Ульянова-Ленина, Казань
psy.dep@ksu.ru

Поведение на философском уровне определяется как «система взаимосвязанных действий, осуществляемых субъектом с целью реализации определенной функции и требующих его взаимодействия со средой» (Э.Г. Юдин, 1975). Здесь же признается, что применительно к поведению живых организмов требуется: наличие субъекта, обладающего определенной организацией для построения целесообразных действий; наличие объекта, на который поведение направляется; наличие определенной программы и механизма оценки эффективности ее выполнения.

Исходя из допущения термина «субъект» для характеристики активных действий живого существа, следует сказать, что в философских источниках под субъектом понимается активно действующий и познающий, обладающий сознанием и волей человек (Философский словарь, 1975).

Психология субъекта как научное направление отечественной психологической науки (К.А. Абульханова-Славская, А.В. Брушлинский, 1989) характеризует субъекта как творца своей истории, вершителя своего жизненного пути, стремящегося «инициировать и осуществлять

изначально практическую деятельность, общение, поведение, познание, созерцание и другие виды специфически человеческой активности – творческой, нравственной, свободной» (А.В. Брушлинский, 1994).

Категория «взаимодействие» становится востребованной для передачи действий, идущих от субъекта, процессов принятия субъектом воздействий, идущих извне, а также всех процессов внутрисубъектного плана. «Взаимодействие» по мнению А.Л. Журавлева, должно и в психологии прийти на место более частным понятиям: общению, деятельности, поведению (А.Л. Журавлев, 2006).

Для того чтобы категория «взаимодействие» была полностью адаптирована к категориальному аппарату психологии, необходимо закрепить за ее частными проявлениями определенную зону ответственности. Наиболее проработанной в отечественной психологии является категория деятельности, за которой закрепляется функция активности субъекта, имеющей целенаправленный характер по преобразованию внешнего мира или самого себя. Менее проработанными в этом плане являются категории «общение» и «поведение».

«Поведение» как понятие на этапе развития отечественной психологии советского периода было полностью ассоциировано с рефлекторной жизнедеятельностью, а в последующем с постоянно критикуемым бихевиористским подходом, исключавшим поначалу в акте поведения роль субъекта. Дело дошло до того, что на волне критики бихевиоризма и его базового понятия «поведение», по мнению Б.Ф. Ломова, «вместе с водой выплеснули и ребенка. Сейчас наступила пора восстановить в правах это емкое и конструктивное понятие, разумеется отделив его от того толкования, которое давалось бихевиоризмом. Конечно, это потребует большой теоретической работы, направленной на определение места “поведения” в системе других основных понятий психологической науки... по уровню обобщенности и абстрактности понятие “поведение” вполне может быть отнесено к базовым категориям психологии» (Б.Ф. Ломов, 1984).

Обращение к психологии отдельного человека, к его личности, системе реальных побуждений (мотивов, ценностей) в 1970–80-е годы в отечественной культуре стимулировало не только развитие прикладных отраслей психологии (социальной, возрастной, управленческой, девиантной), но и усиленного использования категории поведения. Слово поведение стало сочетаться с такими словами, как социальное, агрессивное, асоциальное, бессознательное, девиантное, делинквентное, деструктивное, ролевое, целенаправленное и т.д.

Наконец, стремление ряда психологов дать ответ на социальный запрос в области этического поведения личности выразилось не только

в идее выделить среди прикладных психологий этическую психологию личности, но и выявить феноменологию понятий, сопряженных с понятием поведение.

На наш взгляд, предметом этической психологии личности должно стать оцениваемое поведение субъекта. Оно должно быть рассмотрено через реальные действия человека, т.е. поступки. По мнению С.Л. Рубинштейна, «поступком является не всякое действие человека, а лишь такое, в котором ведущее значение имеет сознательное отношение к другим людям, к обществу, к нормам общественной морали (Б.Ф. Ломов, 1984).

Продолжая мысль С.Л. Рубинштейна, Б.Ф. Ломов считает, что поступок – это общественно значимый акт, который вызывает поступки других людей, либо их содействие, либо противодействие. Человек должен предвидеть возможные последствия своих поступков и нести ответственность за них. Но, к сожалению, в психологии эта проблематика не разрабатывается, и отсутствуют методы психологического анализа поступков (Б.Ф. Ломов, 1984).

Поступок должен быть рассмотрен в контексте реальной ситуации, реально действующих детерминант. «В качестве причин поведенческого акта выступает не отдельное событие, – пишет Б.Ф. Ломов, – а система событий, или ситуация... Ситуация не сохраняется в неизменном виде, она изменяется под влиянием поведения, благодаря чему возникают новые воздействия на субъекта... К сожалению, психология пока еще не располагает достаточно строгими способами и средствами описания ситуации как системы. Их разработка – одна из важнейших задач» (Б.Ф. Ломов, 1984).

При оценке реального поведения человека должно быть вскрыто его психологическое обрамление: внешние и внутренние детерминанты – регуляторы поведения. Под внешними следует понимать социальные, групповые, индивидуальные нормы и ценности культуры, субкультуры, где человеку предписывается в той или иной ситуации определенный тип поведения, тот или иной способ достижения цели.

К внутренним регуляторам поведения следует отнести: ценностные ориентации, установки, систему ценностных смыслов, мотивов, а также психологические особенности личности.

Критерием оцениваемого поведения может служить уровень человечности поступка в условиях ситуативного акта. Уровень человечности определяется разностью проявления добродетельно оцениваемых действий и действий, оцениваемых как порочные, противоречащие принятым нормам.

Добродетельные действия соотносятся с теми чертами (свойствами, характеристиками) личности, которые в этических источниках даются как положительно оцениваемые: достоинство, духовность, ответственность, справедливость, стыдливость, альтруизм, милосердие, толерантность, беспристрастность, бескорыстие и др. Порочные действия соотносятся такими чертами, как злонамеренность, жадность, зависть, леность, гедонизм, пессимизм, злопамятность, тщеславие, конфликтность, ревность, вероломство (Этика: Энциклопедический словарь, 2001).

Человечность как явление духовной жизни человека, по материалам книги В.Д. Шадрикова (В.Д. Шадриков, 2004), проявляясь в форме добродетелей и пороков, Добра и Зла, а в реальных поступках как любовь или ненависть, амбивалентна: в ней присутствует Добро и Зло.

Человечность, по мнению В.Д. Шадрикова, возникла на основе инстинктов, которые в процессе эволюции от животных к человеку также перерастали в отдельные проявления человечности: половой инстинкт перерастал в любовь; инстинкт оборонительный – в смелость, храбрость; инстинкт жертвенности – в сострадание, альтруизм.

Другим источником человечности явились предания, обычаи, благодаря которым осуществлялась идентификация себя со своим народом. Человечность, проявляясь в борьбе добра и зла, эгоизма и альтруизма, в конечном счете выступает как победа добра над злом в конкретном поступке и во всем складе личности (В.Д. Шадриков, 2004). Выражением человечности является духовность, главным источником которой выступает осознание себя и своих отношений с другими людьми, осознание своей выгоды и отказ от нее во имя другого (В.Д. Шадриков, 2004). На формирование духовности повлияло то, что еще издревле человек складывался под влиянием морали веры и светской морали. Мораль веры складывается в виде страха наказания перед Богом за моральное зло.

В светской морали духовность соотносится с идеями свободы, равенства, справедливости, патриотизма, т.е. идей, за которые человек готов отдать жизнь, если они личностно значимы для него.

Уровень человечности (высокий, средний, низкий) в соответствии с данными обоснованиями может быть индивидуально зафиксирован в форме количественного показателя с помощью теста «Добро – Зло» (Л.М. Попов, А. П. Кашин, Т.А. Старшинова, 2000).

Этическая психология личности может быть существенно обогащена, если детализировать понятие порочное поведение и рассматривать все формы отклоняющегося от нормы поведения личности: девиантное, делинквентное и аддиктивное.

О ПОДХОДЕ К ИЗУЧЕНИЮ СУБЪЕКТА ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

И.М. Пучкова

Казанский государственный университет, Казань
Irina_puchkova@mail.ru

Актуальность исследования профессиональной деятельности и ее субъекта во многом определяется требованиями общества, его научно-техническим и социальным развитием. В настоящее время возрастает интерес к психологическому сопровождению профессиональной деятельности, что, в свою очередь, требует не только использования практического потенциала психологии, но и создания соответствующего теоретического базиса.

В психологии неоднократно отмечалась важность изучения психологических особенностей человека как субъекта деятельности. Разработка категории субъекта в отечественной психологии связана с именами Б.Г. Ананьева, Д.Н. Узнадзе, С.Л. Рубинштейна, А.В. Брушлинского, К.А Абульхановой и др. Рассматривая проблему субъекта деятельности, С.Л. Рубинштейн именно в деятельности видел условие формирование и развития субъекта. Б.Г. Ананьев, конкретизируя определение личности как общественного индивида через социальные ситуации развития, образ жизни, условия, отмечает, что в этом плане качество субъекта совпадает с психологическим определением личности как системы отношений, установок, мотивов, ценностей. По мнению А.В. Брушлинского «субъект – это всеохватывающее, наиболее широкое понятие человека, обобщенно раскрывающее неразрывно развивающееся единство всех его качеств: природных, социальных, общественных, индивидуальных и т.д.» (А.В. Брушлинский, 2002). Предполагается, что для полноценного анализа субъекта необходимо выделение нескольких взаимосвязанных аспектов: рассмотрение человека как субъекта различных деятельностей; раскрытие субъекта как основы разнообразных форм осуществления им психической активности (процессов, свойств, состояний); анализ субъекта в качестве участника, инициатора и организатора системы межличностных взаимодействий с другими людьми; изучение субъекта как источника социальных отношений (социальной ситуации развития) и др.

Исходя из логики взаимосвязи понятий «деятельность», «труд», «профессиональная деятельность» и рассматривая их как уровни, определяемые разной степенью обобщения и детализации составляющих

и деятельности, и ее субъекта, а также «движением» от общетеоретических представлений до практико-ориентированных, следует проследить, какие признаки, качества, свойства субъекта выделяются на каждом из уровней.

Развивая положение о том, что деятельность – это система, имеющая свое строение и развитие, Леонтьев А.Н. вводит понятие о конкретном субъекте, о личности как о внутреннем моменте деятельности. По его мнению, деятельность выступает как процесс, в котором осуществляются взаимопереходы между полюсами «субъект-объект». И в этом случае характеристики субъекта детерминируются содержанием деятельности и ее характеристиками.

Б.Ф. Ломов считает, что прежде всего необходимо определить, о каком субъекте идет речь (общество, общность или индивид), а предмет, средства и условия рассматривать в связи с необходимостью понимания процессов, состояний и свойств субъекта. «В анализе деятельности задачей психологии является изучение закономерностей формирования и развития системы психического отражения как "внутреннего условия", как одной из важнейших характеристик субъекта деятельности» (Б.Ф. Ломов, 1984). Известны также подходы к изучению деятельности, в которых акцентируется внимание на ее физиологических, функциональных механизмах, что, в свою очередь, приводит к уточнению характеристик субъекта деятельности.

Развивая идеи о содержании и формировании субъекта деятельности и рассматривая труд как один из основных видов деятельности, «под субъектом труда можно понимать системную разноуровневую организацию психики, включающую ряд свойств человека как индивида и как личности, соответствующих социальной ситуации развития, предмету, цели, средствам и условиям деятельности (трудовой)» (Е.А. Климов, 2004). Рассматривая уровни возможного анализа субъекта труда, такие как уровень деяний, уровень действий, уровень макроэлементов и уровень микроэлементов действий, Е.А. Климов выделяет и соответствующие каждому уровню структурные элементы субъекта деятельности. Так при рассмотрении уровня деяний как целостного цикла трудовой деятельности отмечаются такие характеристики субъекта труда, как общие способности, мировоззрение, жизненные идеалы, ценностные ориентации и профессиональные планы, личностные свойства, специальные способности, мотивы деятельности и другие. На уровне действий структурными компонентами субъекта труда должны быть способность к формированию цели, адекватной ситуации, саморегуляция, способность усваивать и осуществлять исполнительские действия на разных уровнях (интеллектуальном, сенсорно-перцептивном и др.).

На уровнях макроэлементов и микроэлементов действия в структуру субъекта труда включаются способности к осуществлению действий и их психофизиологические механизмы. Таким образом в качестве характеристик субъекта труда выделены индивидные и личностные свойства. Переход от общего анализа трудовой деятельности к анализу деятельности профессиональной позволяет дополнить множество характеристик субъекта деятельности.

При рассмотрении очень важной научной и прикладной задачи – определения и оценки профессиональной пригодности – В.А. Бодров опирается на еще одно определение субъекта, данное А.В. Брушлинским: «Субъект – это человек, люди на высшем для каждого из них уровне активности, целостности, автономности и т. д.; творец собственной истории, вершитель своего жизненного пути; тот, кто осуществляет деятельность, общение, поведение, созерцание и другие виды специфически человеческой активности: творческой, нравственной, свободной и т. п. Субъект – качественно определенный способ самоорганизации, саморегуляции, согласования внешних и внутренних условий активности, центр координации всех психических процессов, состояний, свойств, способностей, возможностей (и ограничений) личности соотносительно с объективными и субъективными (цели, притязания, задачи) условиями деятельности и т. д. Таким образом, субъект – важнейшее из бесконечно многообразных противоречивых качеств человека» (А.В. Брушлинский, 1994). Отсюда следует, что профессиональную пригодность человека к конкретной трудовой деятельности надо рассматривать как свойства человека, обладающего субъектными качествами.

Становление субъекта профессиональной деятельности является результатом развития человека под влиянием деятельностных детерминант. В этом процессе «одним из критериев особенностей развития выступает уровень профессиональной пригодности субъекта в своем деятельностном (степень трудовой продуктивности, надежности и т.п.) и субъективном (степень удовлетворенности конкретным трудом) выражении» (В.А. Бодров, 2001).

Таким образом, основное содержание понятия «субъект» заключается в том, что в нем отражается наивысший уровень развития психики человека. В структуру субъекта профессиональной деятельности следует включить индивидные, личностные, индивидуальные свойства человека. Изучение субъекта профессиональной деятельности должно быть основано на предварительном анализе профессиональной деятельности с выделением деятельностных детерминант его формирования и развития.

МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ РЕСУРСЫ СУБЪЕКТНО-ДЕЯТЕЛЬНОСТНОГО ПОДХОДА ДЛЯ ГЕНДЕРНЫХ ИССЛЕДОВАНИЙ В ПСИХОЛОГИИ

Н.К. Радина

Нижегородский государственный педагогический университет, Нижегородский институт менеджмента и бизнеса, Нижний Новгород
rasv@yandex.ru

В последние годы социально-психологические исследования, в фокусе которых находится анализ социальных групп, различающихся по признаку пола, все чаще маркируются как «гендерные», тем самым подчеркивается небиологизаторское прочтение «половых различий». Однако методологические основы большинства опубликованных «гендерных исследований» формулируются настолько схематично, что представляемые результаты не позволяют определенно разводить понятия «гендер» и «сексуальность», «гендер» и «психологический пол», «гендер» и «половые различия» (И.С. Клецина, 2003).

В ряде исследований понятие «гендер» изменяет свое первоначальное содержание, превращаясь из «социального пола» (подчеркиваются различные социальные требования к группам, различающимся по признаку пола) в «психологический пол» (личностные характеристики произвольно классифицируются на мужские и женские, и по доминированию «мужских» или «женских» характеристик выносится суждение о «психологическом поле» личности).

В традициях западных исследований, где и был предложен термин «гендер» как инструмент социального анализа, в качестве методологических основ гендерных исследований в социологии, философии, культурологии, лингвистике, психологии предлагаются три теории:

- теория социального конструирования гендера (анализируются способы «конструирования» индивидом собственного «гендера», т.е. обучение говорить, выглядеть, вести себя и т. п., как мальчик/мужчина или девочка/женщина, что является важнейшим показателем включенности индивида в социальную систему, при этом акцент – на принудительном характере гендерной социализации, задающей жесткую систему координат социального развития личности);

- гендер как стратификационная категория («гендер» выступает в качестве основания для построения социальных иерархий, место в иерархии обусловливает индивидуальные ресурсы мужчин и женщин);
- гендер как культурная метафора (О.А. Воронина, 2001).

В психологических гендерных исследованиях в настоящее время наиболее востребована теория «гендерных линз» С. Бем, которая, с одной стороны, позволяет анализировать процесс построения субъектом развития «гендерной картины мира» и конструирования образа-Я в этом мире, а с другой стороны, подчеркивает реификационный характер гендерных характеристик (С. Бем, 2004). Теория «гендерных линз» С. Бем находится на пересечении основных положений теории гендерного конструирования и теории гендера как стратификационной категории и сосредоточена на создании новых социальных практик воспитания человека как свободного субъекта собственного развития.

Тем не менее, все основные зарубежные гендерные теории вполне укладываются в координаты конструктивистского (Delia, Grossberg, 1977; Clark, Delia, 1979) или конструкционистского (Burr, 1995; Shotter, Gergen, 1994) направлений в социальных науках, кроме того, в концепциях российских психологов мы можем также обнаружить инструменты для осуществления гендерного анализа.

Так, социальный конструктивизм базируется на идеях когнитивной психологии Дж. Келли, учении об эволюции организма Г. Вернера и интеракционизма Г. Блумера. Конструктивизм трактует культуру как непрерывный исторический процесс, обеспечивающий готовыми значениями и символами интерпретирующих индивидов. В ходе социализации индивидуальные системы конструктов плавно приводятся в соответствие с системой социокультурных смыслов (М.Л. Макаров, 2003). Мы полагаем, что основные идеи конструктивистского направления прослеживаются в культурно-исторической концепции Л.С. Выготского (Л.С. Выготский, 1983).

Социальному конструкционизму, на наш взгляд, более созвучен субъектно-деятельностный подход (С.Л. Рубинштейн, А.В. Брушлинский, К.А. Абульханова и др.).

Согласно субъектно-деятельностному подходу, построение индивидом картины мира не столько субъективный, но и чрезвычайно подвижный «субъектный» процесс: «картина мира», ценности, смыслы и т. д. индивида непрерывно создаются в постоянном взаимодействии человека и общества (А.В. Брушлинский, 2003). Так же и в конструкционизме, наиболее известным представителем которого является

дискурсивная психология, и отношения, и проекции «Я» в речи и языке конструируются, а не отражаются (Л. Филлипс, М. Йоргенсен, 2002).

Именно методологические ресурсы субъектно-деятельностного подхода, на наш взгляд, особенно востребованы в гендерных исследованиях в психологии в силу целого ряда причин.

Обладая мощным потенциалом для анализа социального экспериментирования, субъектно-деятельностный подход способен дать методические и методологические инструменты для понимания социализации как трехстороннего процесса усвоения, воспроизводства и трансформации социального опыта (Е.П. Белинская, У.О. Тихомандрицкая, 2001), уделяя особое внимание активности субъекта в процессе социализации. Таким образом, на основе субъектно-деятельностного подхода мы сможем исследовать, а значит, и интерпретировать качество, характер и динамику гендерных изменений общества, описывать субъектов гендерного экспериментирования, обосновывая объективные и субъективные причины гендерного экспериментирования как на индивидуальном, так и на общественном уровнях.

Анализ гендерного экспериментирования в рамках субъектно-деятельностного подхода неизбежно приведет к дискуссиям относительно оптимального методического инструментария для изучения процессуальных характеристик, главным образом механизмов социализации. В ранее опубликованных социально-психологических исследованиях, посвященных анализу социального развития личности, преимущественно описывались механизмы социализации, направленные на обеспечение реализации двух функций или сторон социализации – усвоения и воспроизводства, что не может удовлетворять современных социальных психологов. Изучение психологических механизмов, обеспечивающих социальное творчество, позволит иначе представить сам процесс социализации – как нетоталитарный, не сводящийся только к принудительному усвоению и воспроизводству социокультурного содержания (А.В. Брушлинский, 2003).

Опора на субъектно-деятельностный подход в процессе построения гендерно ориентированных исследовательских программ позволит российским исследователям естественным образом уйти от дегуманизированного биологизаторского прочтения половых различий, что обеспечит взаимопонимание гендерных исследователей в России и за рубежом.

Использование субъектно-деятельностного подхода в гендерных исследованиях позволит более тщательно выбирать методический инструментарий для реализации целей исследования, используя только те социально-психологические методики, которые являются чувст-

вительными к проявлениям субъектности, а также создавать новые субъектно-ориентированные психодиагностические инструменты.

Таким образом, гендерное содержание социально-психологических исследований, прочитанное в терминах субъектно-деятельностного подхода, может быть адекватно «присвоено» российским научным сообществом, снимая терминологические разногласия в российских «гендерных исследованиях».

ФУНКЦИОНАЛЬНЫЙ МЕХАНИЗМ БАРЬЕРНОСТИ – РЕАЛИЗУЕМОСТИ ЛИЧНОСТНЫХ ЦЕННОСТЕЙ В РАЗВИТИИ СУБЪЕКТА ЖИЗНИ

Н.Р. Салихова

Казанский государственный университет, Казань
Nailya.Salihova@ksu.ru

Реализация принципа развития в рамках субъектно-деятельностного подхода (С.Л. Рубинштейн, К.А. Абульханова, А.В. Брушлинский) закономерно привела к необходимости уровневого рассмотрения субъекта (Е.А. Сергиенко, 2007). В соответствии с этим становление человека как *субъекта развития* и *деятельности* венчается уровнем *субъекта жизни*, развитие на котором, кроме некоторых общих закономерностей, с необходимостью должно иметь и особенные механизмы, релевантные ценностно-смысловым контекстам целостного бытия человека в мире (В.В. Знаков, 2005). В качестве одного из таковых может рассматриваться функциональный механизм барьерности – реализуемости личностных ценностей (Н.Р. Салихова, 2005), отражающий экзистенциальные аспекты организации жизненного мира человека.

Данный механизм структурирует жизненное пространство личности в соответствии с преломленными сквозь призму временной трансспективы жизни ценностно-смысловыми содержаниями, формирующими в определенные моменты жизни тот или иной спектр «экзистенциальных ожиданий». Он представляет собой координацию двух противоположных друг другу смысловых *тенденций согласования и рассогласования* параметров важности и доступности ценности, которые в совокупности задают *континуум барьерности – реализуемости* ценностей. Согласно первой человек, осуществляя возможное, ценит то, что имеет, и понижает ценность того, что недоступно. Согласно

второй – недоступность ценности увеличивает ее важность, а высокая доступность ее понижает. Работа этого механизма осуществляется на смысложизненном уровне, поэтому ее можно отнести к классу надсознательных процессов (Ю.Б. Гиппенрейтер, 1989), для которых характерна масштабность содержательных и временных рамок и высокий уровень интегральности конечного результата.

Как выявлено, сдвиг процессов смыслообразования в контексте личностных ценностей в зону проблемно-барьерного типа может выступать индикатором жизненного кризиса (Н.Р. Салихова, 2007). Для прояснения специфики тех аспектов смысложизненных процессов, которые проявляются в степени барьерности – реализуемости личностных ценностей, необходимо определить его соотношение с другим конструктом, отражающим уровень наполненности жизни смыслом и субъективную удовлетворенность жизнью, который операционализирован в шкалах теста СЖО (Д.А. Леонтьев, 1996). Для решения данной задачи в эмпирическом исследовании по параметру барьерности – реализуемости личностных ценностей и шкалам теста СЖО были сопоставлены различающиеся соотношением осознанности смысла жизни и удовлетворенности ею группы студентов (возраст 20–27 лет, n = 150).

На основе анализа сочинений «Мой смысл жизни» были выявлены как описанные Д.А. Леонтьевым (1999) варианты отношения между смыслом жизни и его осознанием, а именно: неосознанная удовлетворенность (НУ), осознанная удовлетворенность (ОУ), неосознанная неудовлетворенность (НН), осознанная неудовлетворенность (ОН), вытеснение смысла жизни (ВС), – так и качественно новый вариант – осознанное отрицание смысла жизни (ОО) (С.А. Соловьева, 2007).

Сравнение индексов барьерности и реализуемости в группах, выделенных на основании сочинений, показало, что практически все они отличаются между собой. Наибольшая реализуемость характерна для группы осознанной удовлетворенности, а наименьшая – для осознанного отрицания смысла жизни, у которой значения индексов барьерности находятся в зоне, характерной для кризисных состояний проблемно-барьерного смыслообразования. При расположении групп в порядке нарастания степени неудовлетворенности, оказалось, что полученная последовательность (ОУ < НУ < ОН = НН < НВ < ОО) прямо соответствует степени нарастания индекса барьерности и уменьшения индекса реализуемости. Следовательно, параметр барьерности – реализуемости прямо соответствует критерию *удовлетворенности* жизнью. Критерий осознанности оказался значим только при удовлетворенности жизнью: в группе ОУ показатели реализуемости достоверно больше ($p<0,01$), чем в группе НУ. При неудовлетворенности степень осознанности не

связана с различиями по данному критерию: в обеих группах (ОН и НН) индексы реализуемости и барьерности практически равны, находятся в зоне барьерного типа смыслообразования, а в континууме барьерности-реализуемости обе они сдвинуты в направлении полюса барьерности по сравнению с группами осознанной и неосознанной удовлетворенности (на уровне $p < 0{,}001$ и $p < 0{,}01$ соответственно).

Сравнение показателей шкал теста СЖО в группах, выделенных на основании сочинений, показало, что на полюсах самого высокого и самого низкого уровня показателей теста СЖО располагаются те же самые группы, что и в предыдущем случае. Однако последовательность расположения групп в порядке убывания средних показателей теста СЖО оказалась иной: ОО < НВ < НН = НУ < ОН < ОУ. Здесь на порядке их расположения больше сказался параметр *осознанности* смысла жизни: чем выше осознанность смысла жизни, тем выше показатели теста СЖО. Однако если говорить об осознанном отрицании смысла жизни, то наименьшие его значения в этой группе нарушают эту закономерность. По краям континуума располагаются максимально осознанные варианты утверждения – отрицания смысла жизни, а в зоне его средних значений показатели шкал теста СЖО тем выше, чем выше осознанная обращенность к данной теме. Удовлетворенность же здесь имеет меньшее значение: так, как ни парадоксально, в группе НУ показатели теста СЖО такие же, как и в группе НН, что говорит о некотором защитном характере выдвигаемой группой неосознанной удовлетворенности шаблонных и стереотипных вариантов содержания смысла жизни, которые не обеспечивают реального уровня ее насыщенности смыслами, по всей видимости, оставаясь внешними по отношению к личности. При этом в группе ОН показатели теста СЖО выше, чем в группе НН ($p < 0{,}01$), что говорит о смысловом потенциале самого факта осознания своей неудовлетворенности жизнью.

Итак, параметры теста СЖО в большей степени отражают осознанную обращенность человека к экзистенциальным аспектам его бытия в мире, которая в меньшей степени задается параметром удовлетворенности – неудовлетворенности, тогда как барьерность – реализуемость личностных ценностей скорее «улавливает» удовлетворенность и в меньшей степени отражает осознанность смысла жизни. Это означает, что параметры барьерности – реализуемости личностных ценностей, как более чувствительные к нарастанию неосознанной неудовлетворенности жизнью, могут использоваться как критерии возникновения первой фазы смысложизненного кризиса как нормативного явления в развитии личности в периоды взрослости (Б.С. Братусь, 1980). Тогда как показатели теста СЖО в большей степени способны отражать следующие фазы его

протекания, а именно фазу осознания ситуации в качестве кризисной и фазу его преодоления через осознанную активность в поиске источников смысла жизни и перестройке смысловых структур сознания.

В целом, барьерность – реализуемость личностных ценностей можно рассматривать как механизм развития взрослой личности. Он работает в глубинных структурах личности, соотносящих переживание собственной сущности как средоточия потенциальных возможностей осуществления жизни и реального хода ее реализации в текущей жизненной ситуации. В его функционировании можно выделить режим работы, состоящий в реализации обретенных смыслов и собственных возможностей в жизненном пространстве с отсеканием всего постороннего, и поисковый режим, который включается через переживание исчерпанности возможностей самореализации в актуальном жизненном пространстве, что переводит человека в фазу расширения смысловых горизонтов (Н.Р. Салихова, 2007). Закономерное чередование этих режимов отражает «внутреннюю логику» развития личности как субъекта жизни в периоды взрослости.

СОВЛАДАНИЕ С ТРУДНОСТЯМИ КАК АКТИВНОСТЬ СУБЪЕКТА ЖИЗНЕННОГО ПУТИ

Ф.В. Смехов

Государственный университет – Высшая школа экономики, Москва.
f.smekhov@rambler.ru

Совладание с трудностями – междисциплинарная область психологических исследований, разрабатываемая в рамках общей, инженерной, клинической и социальной психологии. В последнее время все больше проявляется интерес к проблеме поведения человека в трудных жизненных ситуациях. Это вызвано не только объективным ростом сложности и нестабильности мира, в который попадает индивид, и вследствие этого ростом запросов практической психологии, но и достаточно слабой разработкой методологических основ этой сферы, несмотря на обширный эмпирический материал, накопленный за годы исследований. Ряд подходов к совладанию с трудностями, существующих на сегодняшний день, начинают устаревать, поскольку объяснительная способность предлагаемых теорий не справляется с осмыслением всей феноменологии копинга. Эмпирический пласт представляет собой в большинстве своем

набор корреляционных исследований в тщетных попытках найти конструктивные стратегии совладания или определить набор личностных черт, способствующих эффективному преодолению стресса. Вместе с тем сама психология как наука переживает на сегодняшний день переход от классической методологии к постнеклассической, пытаясь преодолеть позитивистские установки и картины мира и перейти к неклассическому идеалу рациональности. Хотя «спор» классической и неклассической методологии далек от разрешения, но подавляющее большинство теорий копинга уже не соответствуют сформулированным на данный момент базовым принципам психологического познания – принципам детерминизма, системности и развития.

В нашей работе мы делаем попытку предложить многоуровневую модель совладания с трудностями на базе системного (Б.Ф. Ломов, В.Д. Шадриков, В.А. Барабанщиков) и субъектного (А.В. Брушлинский, К.А. Абульханова-Славская, С.Л. Рубинштейн) подходов в психологии. Мы пытаемся описать процесс совладания с трудностями как активность субъекта, обусловленную интер- и интрасубъективными системами разного уровня.

В предлагаемой рамке анализа субъект совладания предстает как открытая динамическая система, встроенная в системы более высокого порядка.

В рамках субъектного подхода к личности субъект понимается как человек на высшем уровне активности, целостности и автономности. Ключевой здесь является такая позиция личности, при которой окружающая действительность – предстает не как система раздражителей, а как объект действия и познания, а сама личность как суверенный источник активности, способный в определенных границах намеренно осуществлять изменения окружающего мира и самого себя (А.В. Брушлинский, 2002). «Это и есть качество личности как субъекта жизни, который определяет свои ценности и способы их реализации в жизни, строит свои отношения (и способы общения в них), находит адекватные своей личности способы самореализации в деятельности» (К.А. Абульханова, 2000, с. 18).

В соответствии с субъектным подходом иерархия уровней совладания с трудностями связана с повышением от уровня к уровню осознанности, активности и ответственности (в понимании С.Л. Рубинштейна и К.А. Абульхановой-Славской) поведения человека в трудных жизненных ситуациях. Если на психофизиологическом уровне возникновение и развитие стресса происходит как физиологическая реакция организма на стресс-факторы (Г. Селье, 1972), то на уровне личностного функционирования субъект достигает высшего уровня самодетерминации и свободы выбора своего поведения в трудной жизненной ситуации.

Уровень протекания процесса совладания с трудностями	Обусловленность процесса совладания системами, соответствующими данному уровню
Психофизиологический уровень	Протекание процесса совладания на уровне биологического организма как системы. Копинг обусловлен физиологическими, биохимическими, гуморальными и нейропсихическими процессами организма (Л.А. Китаев-Смык, 1983, Г. Селье, 1972).
Уровень психического функционирования	Протекание процесса совладания на уровне психики как системного образования. Копинг обусловлен психическими процессами как свойствами функциональных систем (В.Д. Шадриков, 2004; R.S. Lazarus, S. Folkman, 1984; А.Б. Леонова, 2000, 2004).
Функционально-поведенческий уровень	Совладание с трудностями протекает в системе деятельности субъекта. Копинг обусловлен мотивационной сферой, системами способностей и умений человека, а также предметной средой как системой, неразрывно связанной с активностью и деятельность личности (В.Д. Шадриков, 1982, Д.А. Леонтьев, 1975).
Уровень социально-психологического функционирования	Совладание с трудностями обусловлено встроенностью субъекта в системы межличностных отношений и взаимодействий, обусловлено принадлежностью субъекта к разного рода социальным группам как системам (государство, общественные институты, семья, организация, малые референтные группы и т.д.) (П. Вацлавик, Д. Бивин, Д. Джексон, 2000).
Социокультурный уровень	Совладание с трудностями обусловлено принадлежностью субъекта к определенной культурной, политической, религиозной, экономической системам.
Уровень личностного функционирования	Совладание обусловлено системой мировоззрения (картина мира, система представлений и установок о том, как устроен мир), я-концепцией, системой ценностей и другими внутриличностными конструктами (Л.И. Анцыферова, 1994, К.А. Абульханова-Славская, 1991).

Когда человек испытывает стресс, он перестает осознанно и в полной мере определять и управлять своим поведением. В трудной ситуации запускаются процессы, которые не позволяют человеку свободно осуществлять выбор своего ответа на стресс. В этом смысле условием конструктивного копинга является повышение степеней свободы в стрессовой ситуации: движение в сторону увеличения свободы выбора своих реакций и стратегий совладания с трудностями. Осознанный, свободный, ответственный и активный выбор своего поведения, который соответствует личностному уровню, увеличивает вероятность конструктивного совладания. Это также означает, что трудности, неразрешимые на одном уровне совладания могут быть успешно купированы на более высоком уровне, т.е. в системе более высокого порядка.

Кроме выше описанной взаимосвязи уровней совладания с трудностями, на каждом уровне существуют специфичные для этого уровня: 1) механизмы совладания с трудностями, 2) особенности протекания процесса совладания, 3) особенности переживания субъектом стрессовой ситуации, 4) особенности возникающей в каждой конкретной трудной жизненной ситуации системы «стрессор-мишень», где «мишень» – область функционирования субъекта совладания (его интер- и интрасубъективных систем), которая «страдает» в стрессовой ситуации.

В качестве эмпирической части работы мы планируем провести иллюстративное исследование терапевтических кейсов, целью которого будет демонстрация профессиональной работы с клиентом на разных уровнях совладания с трудностями. Также мы планируем брать интервью у психотерапевтов как специалистов, оказывающих профессиональную помощь и сопровождение в совладании с трудностями.

ПРОФЕССИОНАЛЬНАЯ ПОЗИЦИЯ ВРАЧА

В.К. Солондаев

Ярославский государственный университет им. П.Г. Демидова, Ярославль
solond@yandex.ru

В работах А.В. Брушлинского (А.В. Брушлинский, 1994, 2001, 2003) последовательно развивается идея субъекта. В настоящей работе мы предлагаем операционализацию данного понятия в контексте

психологии практического мышления (Ю.К. Корнилов, 2001). Конструкт «профессиональная позиция» вводится для описания проявлений активности субъекта в ходе профессиональной трудовой деятельности.

Исследование проводилось нами совместно с 2004 по 2008 год. Испытуемыми были студенты Ярославской государственной медицинской академии, медицинского колледжа, медицинские сестры, детские психиатры и педиатры.

Для характеристики конструкта «профессиональная позиция» нам необходимо рассмотреть три предметные области, которые пересекаются в практической работе врача или медицинской сестры. В настоящей работе анализируется лишь минимально достаточное для целей исследования количество предметных областей. В дальнейшем предполагается их дифференциация и углубленное исследование отдельных областей.

Первую предметную область условно обозначим как нормативно-организационная основа медицины. Сюда относятся как законодательные нормы, так и ведомственные акты и способ организации работы в конкретном лечебном учреждении.

Вторая предметная область – научная основа медицины. К ней относятся накопленные медицинской наукой знания о заболеваниях, тесно связанные со знаниями о различных способах лечения, возможностях и ограничениях каждого способа.

Третья предметная область – социально-этическая сторона медицины. В эту область мы включили как этические аспекты (допустимость тех или иных воздействий в ходе лечения), так и социальные (социальные стереотипы, ролевые ожидания, представления о последствиях лечения).

Очевидно, что три перечисленные выше области, пересекающиеся в практической работе врача или медицинской сестры, никогда не соответствуют друг другу полностью. Важно, что такое несоответствие можно проследить лишь применительно к конкретному случаю. Например, при проведении диспансеризации детей (нормативно-организационная основа) педиатр сталкивается с определенными ожиданиями родителей (социально-этическая сторона). Возможность соответствия ожиданиям родителей определяется научной основой. В результате вполне может оказаться, что в соответствии с конкретными условиями диспансеризации врач может оказаться не в состоянии адекватно (в соответствии с научной основой медицины) оценить состояние здоровья ребенка, а родители ожидают именно достоверной оценки состояния здоровья. При определенных условиях у врача

может возникнуть проблемная ситуация, разрешение которой может быть описано как практическое мышление врача (Л.П. Урванцев, 1993). В терминологии практического мышления приведенный пример является описанием стимульной ситуации. Переход стимульной ситуации в проблемную – достаточно сложный процесс (Е.В. Конева, 1997; Г.Б. Мазилова, 1988).

Важно, что выход из описанной выше ситуации в очень большой мере зависит от самого врача. Врач может проигнорировать ожидания родителей, а может выйти за рамки нормативного перечня мероприятий по диспансеризации; также врач может счесть оценку состояния здоровья ребенка научно обоснованной и достоверной. В практике работы разных врачей встречаются и все описанные нами, и целый ряд других способов выхода из ситуации, аналогичной приведенному примеру. При этом способ действий, описанный одним врачом, может оказаться неприемлемым для другого, хотя администрация лечебного учреждения в равной степени допускает оба способа выхода из ситуации.

Заметим, что врач может выйти из ситуации и просто игнорируя одну из сфер, например ожидания родителей или научную основу медицины. Тогда в сознании врача вопрос о несоответствии ожиданий родителей и результатов диспансеризации вообще не возникает.

Проведенное на выборке детских психиатров и педиатров исследование показало, во-первых, что врачи из одного лечебного учреждения склонны предлагать сходные способы разрешения типичных ситуаций, возникающих в работе, что закономерно объясняется общей организационной культурой. Но типичные или «любимые» способы выхода из одной и той же ситуации даже у врачей одного лечебного учреждения существенно различаются.

Во-вторых, испытуемые разделились на две группы, независимо от места работы.

Испытуемые первой группы выделяли не менее трех, перечисленных выше, предметных областей, явно фиксировали их рассогласование и предлагали способ выхода. При микросемантическом анализе (см. А.В. Брушлинский, 1979; М.И. Воловикова, 2003) протоколов решения в первой группе отчетливо прослеживается выделение основного противоречия в ситуации, анализ цели и формулировка функционального решения (К. Дункер, 1965). Функциональное решение могло быть достаточно произвольным (см. выше).

Испытуемые второй группы не выделяли более одной предметной области. В выделенной предметной области явным образом фиксировалось некое затруднение в деятельности и предлагался способ

его преодоления. Часто такие испытуемые не могли объяснить причину затруднения. И детские психиатры, и педиатры фиксировали, например, трудности сбора диагностически значимой информации (не выделяя причин), не связывая эти трудности с обоснованностью диагноза. При микросемантическом анализе протоколов решения во второй группе не прослеживается выделение основного противоречия, анализ цели и формулировка функционального решения. Испытуемые практически сразу предлагали несколько вариантов окончательного решения. Каждый вариант решения соответствовал одной наиболее значимой для испытуемого характеристике ситуации.

В группах студентов при сравнении с профессионалами (врачами и медицинскими сестрами) проявляется своеобразное сужение семантики будущей профессии – нормативно-организационная основа не представлена вообще, а социально-этическая сторона представлена формально. Студенты знают о социально-этической стороне медицины, но эта сторона слабо связана как с предметным содержанием будущей деятельности, так и с научной основой медицины. Научная основа медицины доминирует в семантике будущей профессии и у студентов медицинской академии, и у студентов медицинского колледжа, но у последних в семантике будущей профессии сравнительно велика доля содержания, не связанного прямо с профессиональной деятельностью, которое мы условно обозначили как «студенческая жизнь».

Описанные результаты позволяют нам сформулировать два положения для конкретизации в дальнейших исследованиях.

Существует психологический феномен, который можно обозначить как профессиональная позиция (см. также В.К. Солондаев, 2006, 2007). Этот феномен возникает только в ходе профессионального труда, хотя его предпосылки формируются в процессе обучения. Профессиональная позиция проявляется в ходе разрешения затруднений, возникающих в процессе труда.

Хотя профессиональные позиции могут содержательно отличаться у разных профессионалов, существуют общие особенности, которые позволяют говорить о двух основных типах профессиональной позиции, различающихся по степени субъектности профессионала – позиции агента и позиции субъекта.

Профессиональную позицию испытуемых первой группы (и сходные позиции испытуемых других профессий) мы отнесли к позиции субъекта, а профессиональную позицию испытуемых второй группы – к позиции агента.

ВРЕМЯ И СУБЪЕКТ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

Ю.К. Стрелков

Московский государственный университет им. М.В. Ломоносова, Москва
strelkov_@mail.ru

*Множественность и уникальность субъекта действия.*Множество процессов можно удержать с помощью времени. Время указывает на сложную организацию субъекта: многоуровневую, где одни уровни управляют движениями субъекта, сообразуясь с процессами в окружении, а другие – отслеживают и антиципируют развитие процессов, независимых от действий субъекта. Уровень совместной деятельности, опосредованный реальным диалогом, отличается от уровня индивидуального, хотя и его работа опосредована языковыми структурами. Мы говорим о параллельной работе, совершающейся в разных уровнях.

Проблема множественности субъектов деятельности. Поскольку человек может быть и, как правило, бывает включен в множество деятельностей сразу, то приходится признать, что субъектность человека умножается (М.Ш. Магомед-Эминов). Такое признание основано на предположении о связи «один субъект – одна деятельность». Но почему такое предположение является обязательным? Разве деятельностный подход разрушится, если предположить, что один субъект может быть исполнителем множества деятельностей? Ведь известно, что субъект может двоиться даже внутри одного действия, разделяясь на исполнительную и контролирующую инстанции (П.Я. Гальперин). С другой стороны, само словосочетание «субъект деятельности» образует целостность, не допускающую деления и едва ли допускающую умножение. Не становимся ли мы здесь заложниками языковых форм?

Не указывает ли на необходимость сохранения такой целостности появившееся недавно название «субъектно-деятельностный подход»? Что подразумевает эта научная позиция, в чем ее отличие от деятельностного подхода, предложенного А.Н. Леонтьевым? Что именно подчеркивается включением термина субъект, по сравнению с деятельностным подходом, где субъект и деятельность неотделимы? Возможно, что таким образом возникает намек на отделимость терминов внутри пары.

Попробуем воспользоваться более дробной единицей, зайти со стороны действия. Действие развертывается внутри ситуации, имеет

свое пространство – время. Внутри ситуации действует человек, но о нем уже не упоминается, словно действие имеет сложный механизм и совершается само по себе. Даже не произносится «субъект». Действительно, в сложной ситуации субъект сливается с действием. Считается, что достаточно тщательно рассмотреть саму ситуацию и наблюдать поведение человека, чтобы построить удовлетворительное его объяснение. Но именно в сложной ситуации для объяснения действий человека мы вынуждены обращаться к его представлениям, воображению, мышлению, памяти, прошлому опыту, мотивации и многому другому, что выводит за пределы ситуации. Волевое действие человека внеситуативно, оно вновь указывает на некую инстанцию, которая запрещает человеку действовать так, как требует ситуация. И вновь мы наталкиваемся на двоение субъекта, поскольку для выхода из ситуации человеку придется учесть ее особенности. Причем в случае внеситуативного поведения инстанции конфликтуют, подчеркивая необходимость различения. Между тем всегда есть период перехода, когда множественное должно сливаться в единство, где составляющие невозможно различить. Так бывает и при внеситуативном, и при ролевом поведении, когда человек в течение суток проигрывает несколько ролей, переходя от одной к другой (начальник отдела становится партнером по теннису, затем отцом семейства и т.д.). Множественность ролей и сценариев, которые прерываясь, продолжаются, указывает на множество и разнообразие норм и даже ритмов, временных режимов поведения человека в различных ситуациях представляет собой полезную модель социального поведения человека. Но следует ли при этом отказываться от деятельностного подхода? Может быть, следует признать ограниченность объяснительной силы понятия «субъект» и искать переходы между понятиями «личность» и «субъект», «человек» и «субъект», «человек» и «личность» и т.д.? Рассмотрение времени обнаружило сложность временной формы, которую составляет множество процессов внутри ситуации, а выходя за ее пределы, будем говорить об иерархии деятельностей человека, которая складывается в жизненном процессе, который сам по себе организован как сложная многоуровневая система.

О вертикалях деятельности. Внутри действия различают процессы двух уровней – бессознательные автоматизмы, операции, и сами действия, которые направлены на цель, представленную субъекту в сознании (А.Н. Леонтьев, 1974). Что такое сознание здесь? Что значит бессознательные автоматизмы? На эти вопросы

нужно ответить, иначе вертикаль действия останется непроясненной. Нужно понять, означает ли словосочетание «бессознательный автоматизм» психологически пустое понятие, или оно указывает на некий внешний рисунок процесса, за которым стоит сложный механизм, содержащий моторные, эмоциональные и довольно сложный комплекс когнитивных составляющих: сенсорные процессы, восприятие, внимание, память, ситуативное мышление? Исполнительный процесс идет легко, успех достигается часто, особенно по сравнению с периодом освоения, когда субъекту временами казалось, что он никогда не сумеет «это» исполнить. Напряжение спало и сознание «освободилось», его возможности можно использовать для других и даже приятных мыслей, что усиливает ощущение легкости. Теперь уже субъекту легче показать, «как это делается», чем объяснить тонкие детали, которые вскрывают специфику исполнительного процесса. Скорее ее можно представить с помощью рисунка, но для этого он должен владеть изобразительными способностями. Субъект не может легко и быстро перевести автоматизм в вербальную форму – возможно, понятие «бессознательный автоматизм» означает высокую индивидуализированность процесса, именно эту трудность перевода, разрыв между исполнительным процессом и языковыми структурами. Возможно, что «бессознательный автоматизм» на первый план выводит движение, которое средствами обыденного языка выразить сложнее, поскольку сам язык устроен иначе, предназначен для иного. Трудность увеличивается оттого, что нужно выразить тонкости исполнительного процесса, для этого требуется специальная языковая культура.

На уровне действия целевые процессы доступны вербализации, поскольку цель представлена во внешнем мире, дискретна, стационарна, ее достижение – в будущем. Разумеется, цель, как правило, движется, но именно потому, что ее движение среди предметов, о ней легче говорить, чем о тонкостях исполнительного автоматизма. При определении цели субъект сосредоточен, ему трудно говорить и думать о чем-то другом, потому и считается, что целевые процессы занимают сознание в большей мере, чем автоматизмы.

Определение действия, да и деятельности тоже, строится без прямого упоминания о памяти. В связи с автоматизмом скорее говорят о степени сформированности, закреплении, освоенности, что указывает на некую сохраняющую основу, которая напоминает понятие следа памяти. Известны исследования моторной памяти, которые не так распространены, как исследования вербальной памяти и менее понятны.

Целевые вербализуемые процессы настолько близки к обычному пониманию памяти, что даже нельзя никому поставить в упрек отсутствие прямого указания на память при кратком раскрытии сути деятельностной теории. Тем более, что ряд авторов посвятил этой теме отдельные исследования и целые книги (А.Н. Леонтьев, А.А. Смирнов, П.И. Зинченко и др.). Несомненно, что вербализуемые процессы основаны на мнемических процессах иного рода, чем двигательные автоматизмы. Свидетельством тому являются принципиальное различие между моделями, используемыми для описания механизмов вербальной и моторной памяти. Даже если не признавать, что это различие само по себе указывает на разные уровни внутри деятельности, нельзя не принять того, что вербальные и моторные процессы относятся к разным уровням. В одной из своих основных статей А.Н. Леонтьев говорил о переходах контроля исполнительного процесса с одного уровня на другой и об интериоризации, что само по себе указывает на уровневое устройство деятельности.

Таким образом, имеются основания для того, чтобы говорить о вертикали деятельности. Внутри действия она определяется: 1) степенью осознаваемости, 2) мерой вербализуемости процесса, 3) степенью сформированности и упроченности автоматизма и 4) различиями между уровнями мнемических процессов, которые лежат в основе действия.

В работах Н.А. Бернштейна модель двигательного действия представлена как многоуровневая система, на нижних этажах которой ведется управление палеокинетическими и познотоническими процессами, на средних – свободными движениями в пределах схемы тела, на высших – предметными действиями в пространном окружающем мире. Рассмотрение системы положено на время: определены память, текущие сенсорные синтезы и модель потребного будущего. А.Н. Леонтьев исходил из этой модели, когда кратко характеризовал действие в своей ключевой работе «Деятельность. Сознание. Личность». Понятие «действие», по Э. Толмену, строится на основе когнитивной карты – особая память расположения предметов в пространстве, а понятие «схема», лежащее в основе понятия «действие» Ж. Пиаже – на основе предположения об иерархии схем разного масштаба. Эти понятия близки к понятию действия, принятому А.Н. Леонтьевым.

Вертикаль длительности хорошо показана Ж. Делезом при рассмотрении уровней памяти. Отметим сходство между понятиями «длительность» и «действие», которое содержит такие составляющие, как сознание, память и свобода.

ПРИМЕНЕНИЕ СТРУКТУРНО-УРОВНЕВОГО ПОДХОДА ДЛЯ АНАЛИЗА СУБЪЕКТНЫХ ДЕТЕРМИНАНТ УПРАВЛЕНЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

Н.Г. Терещенко

Институт экономики, управления и права,
Набережные Челны
42527@rambler.ru

Проблема субъектных детерминант управленческой деятельности широко освящается в зарубежной и отечественной психологии, в силу ее высокой объективной значимости интерес к ней сохраняется, и она является актуальной. Анализ разработанности данной проблемы демонстрирует как многообразие подходов, так и возросшую противоречивость конечных результатов, и, несмотря на обилие выполненных исследований, данный вопрос остается явно недостаточно изученным.

Так в настоящее время остаются невыявленными закономерности структурной организации личностных качеств руководителя, которые являются основными детерминантами профессиональной деятельности, наряду с тем, что важным итогом современных исследований является установление «системности проявления индивидуальных качеств деятельности». С психологической стороны процессы освоения и реализации деятельности представляют собой формирование специфичных симптомокомплексов субъектных свойств как для деятельности в целом, так и для ее основных компонентов и динамическую смену симптомокомплексов, реализующих каждый ее основной этап. Качества «выступают не изолированно, а объединяются в систему деятельности» (В.Д. Шадриков, 1982) и оказывают системное влияние на ее реализацию. Поэтому наиболее корректными представляются попытки решения данной проблемы не по типу поиска отдельных качеств и изучения такой основной их характеристики, как уровень развития (большинство результатов показывает, что качество деятельности стабильным систематическим образом от нее не зависит), а на основе стратегии поиска интегративных закономерностей структурирования базовых личностных качеств, обусловленных структурой деятельности, выступающих наиболее репрезентативными ее характеристиками.

Ограничения в изучение данной предметной области вносят существующие в настоящее время стратегии изучения субъектной детерминации, состоящей в ориентации на аналитический способ, который

доминировал длительное время и обеспечивал частичное рассмотрение детерминации управленческой деятельности со стороны ее обусловленности отдельными свойствами субъекта. В результате возникает вопрос о возможности и необходимости проведения дальнейших поисков в решении данной проблемы. Вместе с тем все-таки не подлежит сомнению, что такая зависимость существует, но она остается невыявленной в силу ограничений аналитической установки в решении данного вопроса и игнорировании возможностей системной методологии. Аналитический способ является неполным анализом, т.к. вне внимания остается естественное проявление этих свойств, которое заключается в системной организации индивидуальных качеств, причем несомненно, что эффекты структурного влияния могут быть сильнее, чем эффекты влияния со стороны отдельных качеств. Этот анализ позволяет установить частные зависимости профессиональной деятельности от меры выраженности индивидуальных качеств субъекта и выявить наиболее значимые из них в ее обеспечении. Поэтому он также необходим и продуктивен, но при этом должен быть дополнен способом, который позволял бы вскрыть закономерности и механизмы синтеза выявленных ранее отдельных качеств и изучить структурные эффекты влияния. Современные условия указывают на возможность переориентации исследований для дальнейшего изучения проблемы субъектной детерминации управленческой деятельности.

Перспективным и адекватным средством разработки проблемы детерминации управленческой деятельности является структурно-уровневый анализ, предложенный в работах А.В. Карпова. В рамках данного подхода анализ проводится на двух основных уровнях: аналитическом и структурном. Первый выступает хронологически исходным и предполагает установление связи между отдельными качествами с эффективностью профессиональной деятельности. Данный этап анализа не учитывает некоторые основные закономерности психической реальности, в частности интеграции (личностные качества – неизолированные компоненты личности, которые неразрывно связаны и образуют целостную структуру, и, следовательно, значимое влияние на эффективность оказывает именно эта структура). Таким образом, фактор, влияющий на эффективность, должен соотноситься не с отдельными качествами, не с их «суммативным» влиянием, а с эффектами их структурного воздействия. Поэтому аналитический уровень с необходимостью должен быть дополнен структурным уровнем анализа, который предполагает исследование взаимосвязей между субъектными детерминантами, определение роли качеств в общей структуре.

Указанный подход был реализован в выполненном эмпирическом исследовании. **Целью** явилось изучение зависимости эффективности профессиональной деятельности руководителей от структуры основных субъектных детерминант, а именно: выявление закономерностей структурирования индивидуальных качеств и исследование влияния структурного воздействия когнитивных и личностных качеств на эффективность управленческой деятельности. **Гипотезу** составило предположение о том, что эффекты и закономерности структурной организации субъектных детерминант управленческой деятельности оказывают на ее эффективность значимое влияние, они несводимы к влиянию аддитивной совокупности тех качеств, которые включены в интеграцию. Выборку составили 600 руководителей организаций и предприятий г. Набережные Челны. Для оценки личностных и когнитивных свойств использовался личностный многофакторный опросник 16PF Кеттелла, Тест умственных способностей Р. Амтхауэра, методики оценки восприятия, памяти, внимания, воображения, зарекомендовавшие себя в исследованиях. Обработка включала в себя анализ полученных данных на двух уровнях соответственно с помощью статистических методов анализа, адекватных задачам данных уровней.

В соответствии с задачами первого этапа определялась выраженность отдельных личностных качеств и достоверность различий между группами переменных в полярных по успешности группах, осуществлялось выявление корреляционной связи отдельных личностных характеристик с показателем эффективности деятельности. Было обнаружено отсутствие систематических статистических связей между эффективностью деятельности и уровнем выраженности отдельных личностных качеств. Сходные результаты получены и при сравнении профилей личностных характеристик, где не было обнаружено систематических и достоверных различий между «полярными группами». Это могло бы означать в традиционном решении то, что связь отсутствует, но она более сложна и носит характер структурного соответствия, поэтому она не обнаруживается традиционным способом и требует обращения к структурному методу.

На втором этапе была осуществлена проверка гипотезы о наличии более сложной зависимости эффективности деятельности от структурных характеристик. В соответствии с задачей этого этапа устанавливались закономерности структурной организации личностных качеств. Использовались методы анализа матриц интеркорреляций и структурограмм по интегрированности и дифференцированности структур на основании определения трех структурных индексов

(когерентности, дивергентности, организованности). Структурное исследование субъектных детерминант управленческой деятельности доказало существование комплекса отличий их организации роли и влияния на обеспечение успешности деятельности. В этот комплекс входят различия таких субъектных детерминант, как когнитивные и личностные качества. Полученные результаты показали наличие качественных различий структур личностных качеств в сравниваемых подгруппах. Эти различия состоят в общей, а также когнитивной и личностной организованности, в различной роли процессов когнитивной интеграции и степени автономии когнитивной и личностной подструктур, входящих в общую структуру. С показателем успешности соотносится высокий уровень организованности общей структуры, а также когнитивной подструктуры.

Все эти результаты указывают на то, что именно организованность профессионально важных качеств является основной комплексной детерминантой эффективности управленческой деятельности, а уровень развития качеств не является определяющим показателем в обеспечении ее эффективности.

СУБЪЕКТНОСТЬ КАК ОСНОВА ПРОЕКТА САМОРЕАЛИЗАЦИИ В ЮНОШЕСКОМ ВОЗРАСТЕ

М.С. Тиханова

Среднерусский университет (гуманитарно-технологический институт), Обнинск
tichanova@rambler.ru

Психология субъектности, так последовательно изложенная А.В. Брушлинским, раскрывает механизм развития человека, вектор от человека «усваивающего» к истинному «субъекту» пролегает через его деятельность. Благодаря преломлению внешних усвоенных общественных и социальных ценностей во внутренний опыт, человек создает свою уникальность и неповторимость. Противоречивость внутреннего мира индивида, его субъектность делает его творческим и свободным (Брушлинский, 2003).

Существенной характеристикой юношеского возраста является переходность от периода детства к периоду зрелости, изменения как физических, так и личностных характеристик сильно влияющих на

выбор взаимодействий юношей и девушек в социуме. Период юношеского возраста – это выбор сфер будущей самореализации, выбор своего места во взрослой жизни. Поиск себя, своей субъектности, как и самоидентичности, повышает общую тревожность приводит, по мнению Э. Эриксона, к поиску разрешения нормативного кризиса идентичности, постановке сложнейших вопросов: «Кто Я?», «Где опора дальнейшему развитию?». Личностные особенности формируются и зависят от развития социокультурных нормативов общества, моделей и установок, образцов идентичности, доминирующих моделей нормативной идентичности. Не менее значимы для формирования проекта люди ближайшего окружения, в частности родители. Д. Элкинд отмечает личностный эгоцентризм юношеского возраста, который проявляется в протесте реальной или «воображаемой аудитории», «личностным мифам». Возникают способности к формальным операциям, гипотетическим рассуждениям, добавляет Ж. Пиаже.

Одним из важных вопросов в области психологии развития на сегодня является освещение проблемы самореализации, роли ближайшего окружения, гендерных и возрастных особенностей проекта будущей успешной самореализации в юношеском возрасте.

В последнее время образ родителя как значимой фигуры в становлении личности все больше выступает предметом исследования. В исследованиях Д.В. Берко, С.А. Королевой, К.Н. Поливановой и О.В. Курышевой, Д.А. Красило, Е.Д. Божович, Л.Ф. Фомичевой затрагивается сфера межличностных отношений у детей дошкольного, профессионального самоопределения в подростковом возрасте. Влияет ли образ успешного родителя на становление проекта успешной самореализации в юношеском возрасте остается не изученной темой.

Феномен самореализации впервые рассмотрел А. Маслоу, он определил ее как непрерывную реализацию «потенциальных возможностей, способностей и талантов, как свершение своей миссии, или признания, судьбы и т.п., как более полное познание и ...принятие своей изначальной природы как неустанное стремление к единству, интеграции или внутренней синергии личности» (Маслоу, 1997).

В юношеском возрасте проект (англ. «брошенный вперед»), план на будущее может быть как оптимистичным, несущим позитивные ожидания, так и скептичным, недоверчивым. Проект будущей самореализации связан с предвосхищением успешности в основных сферах социальных взаимодействий, таких как карьера (профессиональная успешность), семья (успешность в межличностных отношениях) и сфера увлечений (рекреационная сфера успешного восстановления). В этот период продолжается процесс отчуждения, начатый в подростковом

возрасте, продолжается процесс сепарации проявления «чувства взрослости», юноши и девушки подвергают анализу, объективному сравнению поведение и успешность родителей.

Результаты нашего исследования, проводимого на выборке юношей и девушек от 21 до 23 лет, всего 105 человек, в том числе 58 юношей и 47 девушек, с целью анализа проекта будущей самореализации, поиска факторов, на него влияющих, мы остановимся на временном аспекте, постараемся его кратко охарактеризовать.

Параметры проекта самореализации, на наш взгляд, содержат временные параметры самореализации («психологическое время личности» Ф. Зимбардо), самопринятии ценностей самореализации (САМОАЛ А. Маслоу), позитивного самоощущения. Диагностика сфер будущей успешной самореализации и возможность влияния оценок успешности и референтности каждого родителя измерялись нами с помощью авторской методики «Оценка успешности», значимость (референтность) родителей мы измерили с помощью другой авторской методики «Агент влияния».

С помощью методики «Оценка успешности» мы определили общий индекс успешности каждого родителя, индекс референтности определялся методикой «Агент влияния». Методика САМОАЛ содержит шкалу показателей самореализации. В результате нашего исследования было выявлено, что для девушек и юношей значимость родителей придает их детям большую уверенность в успешности своих взаимодействий с миром и лишь малая доля юношей и девушек строят проект будущей самореализации без опоры на родителей.

Соотнесенность показателей самореализации с успешностью и референтностью родителей

Девушки	**Мать**	**Отец**
Успешный	12	12
Референтный	19	18
Успешный и референтный	9	10
Неуспешный и нереферентный	6	8
Юноши	**Мать**	**Отец**
Успешный	13	16
Референтный	15	17
Успешный и референтный	9	10
Неуспешный и нереферентный	9	5

Юноши с высокими оценками ожидаемого успеха самореализации в 72,4% случаев оценивают прошлое как позитивное, девушки – в 71%. Получив положительный заряд в прошлом, в юношеском возрасте все больше место занимает саморазвитие, самоформирование, основанное на внутренних условиях, на которые накладываются внешние причины влияния. Подлинное воспитание – это процесс *сотворчества* субъектов деятельности. В нашем исследовании подтвердились идеи ученого и учителя, пронесшего идею уникальности человека.

ВОЗМОЖНОСТИ ОБЪЕДИНЕНИЯ ОНТОЛОГИЧЕСКОГО, СУБЪЕКТНОГО И РЕСУРСНОГО ПОДХОДОВ В ИССЛЕДОВАНИИ ИНТЕЛЛЕКТА

М.А. Холодная

Институт психологии РАН, Москва
kholod@psychol.ras.ru

Один из путей встраивания психологии интеллекта в постнеклассическую научную парадигму – это попытка посмотреть на интеллект не через процедуру его измерения, а с точки зрения его онтологического статуса. Если в рамках тестологических теорий интеллект определяется на основе показателей тестов интеллекта (соответственно уровень психометрического интеллекта соотносится со степенью сформированности определенных вербальных и невербальных познавательных функций), то в рамках онтологической теории интеллект определяется как форма ментального (умственного) опыта индивидуального субъекта (соответственно уровень развития интеллекта соотносится со сформированностью компонентов когнитивного, метакогнитивного и интенционального опыта, а также мерой их дифференциации и интеграции) (М.А. Холодная, 1997; 2002).

На наш взгляд, на современном этапе развития психологии онтологический подход оказывается органически связанным с двумя другими подходами: субъектным (С.Л. Рубинштейн, А.В. Брушлинский и др.) и ресурсным (D. Kahneman, В.Н. Дружинин и др.). Субъектный подход в психологии интеллекта обосновывает необходимость исследования «внутренних условий» интеллектуальной деятельности, в том числе субъектного опыта, который «изнутри» инициирует и регулирует

интеллектуальное поведение. Кроме того, понятие «субъект» акцентирует индивидуально-своеобразный характер предпосылок и проявлений интеллектуальной активности.

Согласно ресурсному подходу, в условиях индивидуальной интеллектуальной деятельности может активизироваться только часть ресурсов в определенной комбинации в зависимости от требований ситуации. При этом продуктивное интеллектуальное функционирование предполагает способность к мобилизации психических ресурсов разного уровня и разного типа.

Что меняется в результате онтологического переопределения интеллекта, с учетом субъектных и ресурсных представлений? Интеллект, понимаемый в качестве формы ментального опыта, обнаруживает целый ряд новых качеств (атрибутов), которые в принципе не могли быть выделены в рамках тестологического подхода.

1) *Многомерность*. Интеллект является сложной системой, образованной разнообразными по психическому материалу и функциональному назначению ментальными структурами, поэтому об уровне развития интеллекта следует судить по профилю показателей, характеризующих разные компоненты ментального опыта. Кроме того, необходимо учитывать интегральные показатели, описывающие системные эффекты в работе интеллекта, в качестве которых могут выступать особенности организации понятийного опыта, проявления непроизвольного интеллектуального контроля, индивидуальные познавательные предпочтения и т.д.
2) *Нелинейная динамика*. Составляющие ментального опыта изменяются как в ходе актуалгенеза, так и в ходе жизни человека неравномерно и непоследовательно. Необходимо признать возможность скачкообразного характера этих изменений, в том числе под влиянием фактора «случайного события», кумулятивную природу процесса усложнения и обогащения индивидуального ментального опыта, разнонаправленный характер становления его компонентов (например, явления «угасания» либо «разгорания» интеллектуальной одаренности на разных этапах онтогенеза), единство прогрессивных и регрессивных линий интеллектуального развития (например, развитие интеллекта пожилых и старых людей характеризуется ростом понятийного и рефлексивного опыта на фоне деструкции сенсомоторных и пространственных схем).
3) *Самоорганизация*. Интеллект, находясь под мощным влиянием генетических и средовых факторов, тем не менее, оказывается

под влиянием процессов, проходящих внутри ментального опыта человека. Таким образом, генетическая и средовая детерминация дополняется ментальной детерминацией, которая имеет нежесткий, вероятностный, индивидуально-специфический характер.

4) *Субъектность*. Изменения в составе и строении ментального опыта в значительной степени обусловлены активностью человека как субъекта деятельности, поэтому уровень интеллектуальной зрелости будет тем выше, чем больше инициативы он будет проявлять относительно поиска новой релевантной информации, преобразования проблемной ситуации, варьирования способов анализа проблемы, критичности в оценке происходящего и т.п.
5) *Контекстуальность*. Работа интеллекта как механизма регуляции поведения в естественной среде предполагает учет как ситуационного контекста, в который включена та или иная проблема, так и ментального контекста, который человек порождает и оформляет в ходе своих размышлений. Чем богаче ментальный опыт, тем более широким и разноплановым оказывается контекст интеллектуальной деятельности.
6) *Уникальность*. Ментальный опыт каждого человека специфичен по своему составу и строению, а также с точки зрения особенностей его эволюции в онтогенезе, поэтому при анализе индивидуальных различий – как в плане выполнения тестов интеллекта, так и в плане реальных интеллектуальных достижений – следует учитывать индивидуально-своеобразные формы познавательного отношения человека к происходящему.
7) *Гетерогенность*. Продуктивная интеллектуальная деятельность возможна при одновременной либо последовательной актуализации разных компонентов когнитивного, метакогнитивного и интенционального опыта, которые выступают как ментальные ресурсы разного уровня и разного типа.
8) *Мобильность*. Отдельные интеллектуальные способности, а также интеллект в целом выступают не как локальная психическая черта, а как подвижная точка в пространстве наличного ментального опыта, которая может занимать на его осях некоторое множество позиций в разные моменты времени (это обстоятельство объясняет широкий диапазон разнородных эффектов в работе интеллекта одного и того же человека, начиная с состояния «функциональной глупости» и заканчивая состоянием инсайта).

Наличие вышеперечисленных атрибутов интеллекта не только меняет наш взгляд на природу интеллекта, методы психодиагностики индивидуальных интеллектуальных возможностей и условия роста интеллектуальных способностей личности, но и на ценностное содержание этой психологической категории. Если в качестве психического носителя свойств интеллектуальной деятельности выступает ментальный опыт, то именно от своеобразия состава, строения и характера эволюции индивидуального ментального опыта зависит, как будет осуществляться переработка поступающей информации, насколько эффективно человек будет решать те или иные задачи, какой будет форма понимания тех или иных событий, в каком направлении пойдет специализация интеллектуальных ресурсов взрослого человека и т.д.

ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ТЕХНОЛОГИЯ НА ОСНОВЕ ТРИЗ КАК ФАКТОР РАЗВИТИЯ СУБЪЕКТА УЧЕБНО-ТВОРЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

Л.И. Шрагина, М.И. Меерович

Христианский гуманитарно-экономический университет, Одесса
mark_lara@mail.ru

Основной целью современной педагогики А.В. Брушлинский считает «воспитание мышления, способного открывать новое и приходить к новым обобщениям в непрерывно изменяющейся ситуации. Эти творческие способности – одно из самых драгоценных свойств человека» (А.В. Брушлинский, 1996, с. 100). В подростковом возрасте эта задача наталкивается на хорошо известное противоречие: ведущую роль у подростков приобретает общение со сверстниками, что приводит к традиционному «охлаждению» к учению. В то же время подросток стремится к утверждению своей позиции субъектной исключительности, «индивидуальности», желанием выделиться как субъект в какомлибо виде деятельности. Задача педагогики – создать условия, при которых у подростка появится возможность удовлетворить свою потребность в субъектной исключительности именно в учебной деятельности, сделать так, чтобы эта деятельность стала для этого творческой, т.е. интересной (Б.Ц. Бадмаев, 2000).

Одним из ведущих компонентов учебного процесса, обеспечивающих его «творческость» и активизирующих интеллектуальную деятельность подростка, являются активные методы обучения. Такие методы заложены в концепцию инновационной технологии «Опережающая педагогика» на основе методологии ТРИЗ (теории решения изобретательских задач). Базой технологии является функционально-системный подход, а основными инструментами – генетический анализ, алгоритм решения проблемных ситуаций и комплекс упражнений на развитие творческого воображения (РТВ) (М.И. Меерович, Л.И. Шрагина, 1995, 2000, 2003, 2005).

Эксперимент по внедрению в учебный процесс «Опережающей педагогики», разработанной Лабораторией «ТРИЗ-педагогика Украины» (Л.И. Шрагина, М.А. Глазунова, 2003), продолжался более трех лет (с 5 по 8 классы). Цель исследования – выявить эффективность применения методов «Опережающей педагогики» на формирование у подростков качеств субъекта, которые, на наш взгляд, должны были проявиться в повышении познавательной потребности, внутренней учебной мотивации и креативности.

В контрольном исследовании приняло участие 48 учеников 8-х классов: 24 – из экспериментального класса и 24 – из контрольного. В исследовании были использованы:

а) для определения вербальной креативности – тест Медника RAT (В.Н. Дружинин, 2000), методика «Создать метафору» и методика «Создать предложения из трех слов» (Л.И. Шрагина, 1997);
б) для выявления мотивов к познавательно-учебной деятельности и развития ее уровня – методики «Незаконченные предложения», «Значимые слова» и «Карта для диагностики познавательной активности подростков» (Л.Ф. Тихомирова, 1997);
в) методика Г.Н. Казанцевой (2004) для изучения вида мотивации (внешней или внутренней) к изучению учебных предметов;
г) для оценки влияния методики обучения на становление системы ценностей – тесты «Ценностные ориентации» (Л.Ф. Тихомирова, 1997).

Из данных следует, что экспериментальный класс имеет достоверные отличия по критерию Т-Стъюдента в преобладании познавательных мотивов, а по уровню развития учебно-познавательной потребности учащиеся разделились на три группы:

1. С низким уровнем познавательной активности: в экспериментальном классе 33% и в контрольном – 21%. Эти подростки имеют аморфные познавательные интересы к школьному учебному материалу и очень низкий уровень развития мотивации учебной

деятельности: они учатся, т.к. этого требуют родители и учителя. Мотивы самообразования у этих подростков отсутствуют, а мотивация учения – только внешняя.

2. Со средним уровнем познавательной активности, которая проявляется ситуативно: в экспериментальном классе 21% и в контрольном – 79%. Эти подростки не стремятся к активной учебной деятельности вне школы, мало читают, мотивом их активности чаще всего выступает желание получить хорошую оценку. Для них характерно преобладание внешней мотивации учения – а таких в контрольном классе 85%!
3. С высоким уровнем познавательной активности – его показали только подростки экспериментального класса (46%). Эти дети с удовольствием занимаются учебной деятельностью не только на школьных уроках: в седьмом классе, например, они в свой выходной день ходили на факультатив «Развитие системного мышления». Они очень эмоционально относятся к интеллектуальной деятельности, чувствительны к проблемам и противоречиям в учебном материале, задают много вопросов учителям и предпочитают самостоятельно найти ответы на вопросы учителей, затевают дискуссии и активно в них участвуют, умеют аргументированно отстаивать свою точку зрения, много читают, чтобы повысить уровень своих знаний и умение их применять.

Именно эта группа подростков имеет высокие показатели по вербальной креативности, и в целом как раз по этим более специфическим показателям экспериментальный класс оставил далеко позади контрольный.

Результат оценки влияния методики обучения на становление системы ценностей тоже оказался чрезвычайно приятным: экспериментальный класс на первые места в системе ценностей поставил, в отличие от контрольного, человека и природу! Тем самым подтверждается тезис: «Выступая в известном смысле как вещи разнопорядковые, наука и мораль “проницают” друг друга... Поэтому можно сказать, что нравственность – это тоже знание» (О.Г. Дробницкий, 1977). Сравнение количества учащихся среднего (21% в экспериментальном и 79% в контрольном классах) и высокого уровней (соответственно 46% и 0%) позволяет сделать вывод, что в результате обучения по технологии «Опережающая педагогика» большая часть подростков из средней группы познавательной активности экспериментального класса стали субъектами, т.к. «перешли» на более высокий – творческий! – уровень развития своей учебно-творческой деятельности.

ОБРАЗОВАНИЕ ШКОЛЬНИКА КАК СУБЪЕКТА САМОПОЗНАНИЯ

О.В. Янчукович

Минский государственный лингвистический университет, Минск
olgagolota@yandex.ru

Одним из актуальных и наиболее важных явлений в теории и практике современного образования является обеспечение целостности развития растущей личности. Под целостностью развития понимается готовность человека стать всем, чем он может быть: творцом своей личности, способной выстраивать стратегию своей жизни; семьянином, умеющим обеспечить гармонию в семейной жизни; профессионалом, способным работать в режиме интенсивного личностного развития; гражданином, чутким к общим требованиям исторического момента. Готовность человека к многофункциональному бытию обусловлена становлением его в качестве субъекта жизнедеятельности.

Субъект – это человек на высшем уровне активности, целостности (системности), автономности (А.В. Брушлинский, 2003). Это внутренне свободный человек, принимающий решения о способах своего взаимодействия с другими людьми прежде всего на основании сознательных нравственных убеждений. Это человек, который, осознавая объективность и сложность своих проблем, в то же время обладает ответственностью и силой для их решения. Субъект – это тот, кто обладает свободой выбора и принимает решения о совершении нравственных поступков, основываясь на результатах самопознания, самоанализа, самопонимания. (В.В. Знаков, 2005).

Понимание роли самопознания в становлении субъекта необходимо начать с утверждения И. Канта: «Начало всякой человеческой мудрости есть моральное самопознание, стремящееся проникать в трудно измеряемые глубины (бездну) сердца» (И. Кант, 2000).

В самопознании, если только предаваться ему с достаточной ответственностью, человек поднимается до целостного, конструктивного восприятия себя и нравственного образа жизни. В этом процессе кристаллизуется осознание себя как ответственного творца своей личности и своего жизненного пути. Открытие внутренних потенциалов актуализирует потребность в самосовершенствовании и чувство ответственности за свое развитие. Осознание своих физических, психических, духовных свойств, себя как субъекта деятельности,

социально-нравственного субъекта ведет к успешной саморегуляции и интернальному локусу контроля. Субъект начинает осознавать, что источник (или локус) выборов его решений и оценочных суждений лежит внутри него самого, все в меньшей степени он ищет в других одобрения и стандартов, по которым нужно жить. Он понимает, что локус оценки определяется ответом на единственный вопрос: «Является ли мой образ жизни полным и истинным выражением моего Я»? (К. Роджерс, 2001). Включенность в смысложизненный поиск: кто я, для чего живу, куда двигаюсь, что хочу, – позволяет человеку увидеть себя не только таким, такой есть, но и таким, каким он может быть и будет, выстроить траекторию своего личностного развития.

Как возможно познание себя? По мнению М.К. Мамардашвили, о себе человек может узнать только на ответственном поле деятельности, где к нему возвращаются последствия его действий и поступков. Самопознание выступает не просто как самонаблюдение за различными сторонами и проявлениями своего Я, как фиксация того, что человек видит и знает в себе, в чем признается. В основе процесса самопознания – чтение и расшифровка впечатлений о себе посредством акта мысли. Совершение акта самопознания проявляется в ответах на вопросы: а что это значит во мне, каков смысл? Важно уметь разобраться в своих впечатлениях и испытаниях, а не *мыслить* в «отклоненном» образе, который сложился как бы без нас (М.К. Мамардашвили, 2002, 2004).

Познание себя происходит в диалоге субъекта с миром и с самим собой. Общение индивида с самим собой, по мысли М. Фуко, укоренено в конкретных техниках, или «практиках себя», которые принимают форму духовных упражнений. Это утренние и вечерние размышления-«отчеты», испытательные практики, практики самоанализа, или «рассуждения о делах», «работа мысли над собой». С появлением точных предписаний, специальных способов исследования и кодификаций упражнений получает развитие *искусство самопознания* (М. Фуко, 1998).

Самопознание – явление личностно-социальное. Его социальная значимость предельно раскрыта А. Маслоу. «Совершенно очевидно, – утверждает психолог, – что никакие социальные реформы, никакие, даже самые замечательные, конституции, планы и законы не будут работать до тех пор, пока люди не станут достаточно здоровыми, сильными, развитыми, пока они не познают самих себя и не выберут разумный, здоровый способ существования» (А. Маслоу, 1997).

Отрадно отметить, что в «Концепции непрерывного воспитания детей и учащейся молодежи в Республике Беларусь» в качестве самостоятельного направления образовательного процесса выделяется формирование у школьников культуры самопознания. Однако в реаль-

ности развитие самопознания не стало *непременной* составляющей образовательного процесса в школе. Существует иллюзия, что это глубоко интимный, личностный процесс, который происходит непосредственно, и потому не нуждается в педагогическом сопровождении.

Исследования показали, что это не так. Актуализировать потребности растущего человека в познании себя, сформировать личностные образования, обеспечивающие ему позицию субъекта в этом виде деятельности, призвано школьное образование. Поставленная таким образом задача образования предполагает создание в учебных заведениях творческой, нравственной среды, в которой духовно обогащаются потребности растущего человека во внутренней свободе, в самоутверждении, в реализации внутренних потенциалов, в системе жизненных ценностей и ориентиров, в переживании себя как творца своей жизни. Одним из направлений совершенствования современного образования становится вооружение учащихся «практиками себя» как в рамках конкретного предмета, так и посредством проведения на протяжении всех лет школьного обучения специальных курсов, факультативов и тренингов. Размышления личности о себе активизируются в ценностно-ориентированной, рефлексивной, оценочной деятельности. В этих видах деятельности активно формируются личностные образования, обеспечивающие функционирование самопознания субъекта: рефлексивное сознание; социальное мышление; способность к межличностному диалогу и внутреннему оппонированию, а также знания критериев оценивания (которые развивает диалектику оценок и самооценок). В числе методов развития самопознания школьников, как свидетельствует практика, актуальны следующие: выполнение творческих заданий на осмысление «поворотных» событий и «пик-переживаний» в своей жизни; самостоятельное исследование исповедальной литературы (автобиографий, дневников, мемуаров выдающихся личностей); самодиагностика сложившейся в данный момент системы личных жизненных ориентаций; написание очерков из семейной истории; проведение дискуссий, диалогов-размышлений, «философских столов» с нравственной, мировоззренческой проблематикой.

Практика самопознания выводит учащихся в новые проблемные поля, в которых знания о себе, о потенциале своей человеческой природы, о смысле жизни получают более многомерный характер и дают новый импульс к духовному саморазвитию субъекта.

РАЗДЕЛ 3

ПСИХОЛОГИЯ СУБЪЕКТА И ПСИХОЛОГИЯ ЧЕЛОВЕЧЕСКОГО БЫТИЯ

ЧЕЛОВЕК КАК СУБЪЕКТ ЖИЗНИ: ОТ АДАПТАЦИИ К САМОТРАНСЦЕНДЕНЦИИ

Н.В. Гришина

Санкт-Петербургский государственный университет,
Санкт-Петербург
onto@psy.pu.ru

Понятие субъекта является одной из ключевых категорий психологической науки. Благодаря работам многих ученых, прежде всего основателя отечественной традиции в исследовании психологии субъекта А.В. Брушлинского и его последователей, категория субъекта приобретает статус наиболее всеобъемлющей характеристики человека, описывающей целостность всех его свойств и качеств. И если для психологии прошлого наиболее привычным было понятие человека как субъекта деятельности, то сегодня в исследованиях современных ученых конкретизируется и развивается понятие о человеке как субъекте жизни. Как отмечает А.В. Брушлинский, «важнейшее из всех качеств человека – быть субъектом, т.е. творцом своей истории, вершителем своего жизненного пути» (А.В. Брушлинский, 1999).

Современная психология все чаще обращается к «жизненной проблематике», оперируя такими категориями, как жизненный мир, жизненное пространство, жизненная ситуация, жизненные стратегии и т.д. Сбывается научное предвидение Б.Г. Ананьева, писавшего об особом значении «интеграции психологических знаний, относящихся к молярным уровням человеческого развития» (Б.Г. Ананьев, 1969), и считавшего, что в перспективе предметом психологии будет «психологическое исследование самого бытия человека», для которого «естественный масштаб измерений – человеческая жизнь в целом» (Б.Г. Ананьев, 1968).

Нарастающий интерес к данной проблематике естественен. С одной стороны, на протяжении последнего столетия имеет место беспрецедентное изменение условий жизни людей, в силу чего создаются объективные возможности свободы выбора и выстраивания собственной жизни, и тем самым человек оказывается перед необходимостью осуществления «жизнетворчества». С другой стороны, создаются и субъективные условия, усиливающие процесс самодетерминации, связанные с ростом самосознания индивидуальности, стремлением человека к реализации собственных целей и смыслов существования.

Понятие субъекта выдвигается на одно из центральных мест с появлением в психологии гуманистической традиции. В результате ее усиливающегося влияния представление о человеке как субъекте жизни приобретает позитивное звучание, становится ценностно окрашенным понятием, что находит и эмпирические подтверждения. Модель самоактуализации, положенная в основу теоретических представлений гуманистической психологии о развитии и полноценном функционировании личности, отвечает представлениям своего времени о целях человеческого существования, стремлении человека «быть самим собой».

Однако вопрос о том, решает ли успешная самореализация экзистенциальные проблемы человеческого существования, остается открытым. Сущность этих проблем, на наш взгляд, наиболее точно определил Р. Мэй, назвавший ключевой проблемой нашего времени «подавление онтологического чувства бытия» (Р. Мэй, 2004). В. Франкл подвергал критике точку зрения, в соответствии с которой самоактуализация может рассматриваться как смысл жизни человека. Самоактуализация – это своего рода диалог человека с самим собой, а речь должна идти о диалоге человека с миром его жизни. Именно поэтому самоактуализация, принося человеку удовлетворение, не может обеспечить его подлинными смыслами, поскольку «замыкает» человека на своем внутреннем мире, и это поднимает вопрос о критериях подлинного существования человека. Различение подлинного и неподлинного существования является принципиальным для экзистенциальных психологов. Подлинность человеческого существования может быть обеспечена смыслами и ценностями, которые даются человеку извне, контекстом бытия. Фундаментальным понятием экзистенциальной психологии является понятие Бытия-в-мире, описывающее неразрывность индивида и мира: человек живет в мире, и мир раскрывается через существование людей в нем.

Если, по мнению теоретиков экзистенциального направления, центральной проблемой человекам нашего времени является утрата или разрушение идентичности как следствие разрыва с бытием, тогда решение его проблем также должно лежать в области бытия.

С точки зрения экзистенциальной психологии, полнота бытия человека зависит от того, насколько человек реализует полноту своих возможностей. Богатство его внутреннего мира обеспечивается его связями с окружающим миром, открытостью ему и способностью «присваивать» его себе.

Человеческое бытие – предмет исследования ряда наук. Особенностью собственно психологического исследования бытия является его понимание и описание через психологию человека как субъекта бытия, т.е. бытие в его психологическом понимании – это жизненное пространство человека, это неразрывность человека как субъекта бытия и пространства его существования.

Что должно быть содержанием активности человека как субъекта жизни? В этой связи, на наш взгляд, заслуживает внимания понятие самотрансценденции. Будучи философским понятием, оно используется экзистенциальными психологами, в первую очередь В. Франклом, который считал способность к самотрансценденции фундаментальной онтологической характеристикой человека, а саму самотрансцендентность – сущностью человеческого существования (В. Франкл, 1990).

Самотрансценденция представляет собой такой способ взаимодействия человека с окружающим миром, который потенциально способен обеспечивать причастность человека бытию, тем самым возвращая человека к природным смыслам его существования. Разработка понятия самотрансценденции в психологии, на наш взгляд, предполагает обращение к концепции человека как субъекта жизни, а характеристики субъектности могут быть описаны понятием самотрансценденции.

Концепт самотрансценденции дополняет уже устоявшиеся в психологии понятия адаптации и самоактуализации. Они описывают жизненные стратегии или модели жизненного сценария, которые в то же время могут рассматриваться как последовательные этапы становления человека.

Смысл самотрансценденции как онтологической характеристики человека – в направленности вовне себя, в способности человека выходить за пределы самого себя. Именно эта способность человека дает ему возможность контакта с бытием, который, в свою очередь, способен обеспечивать человеку высший смысл его существования.

КАТЕГОРИЯ «АКТИВНОСТЬ» В ПСИХОЛОГИИ СУБЪЕКТА БЫТИЯ

А.А. Волочков

Институт психологии Пермского государственного педагогического университета, Пермь
volochkov@dom.raid.ru

В отечественной психологии наблюдается тенденция перехода от определения «психология – наука о психике и психическом» к определению «психология – наука о человеке как субъекте психики и психической активности» (В.А. Татенко, 1996, с. 330). В центре новой предметности – субъект и субъектность. Индивидуальный субъект определяется как «высший интегративный уровень активности человека» (А.В. Брушлинский, 1993, с. 6). Разнообразные виды активности определяют субъектные способы существования психического. Таким образом, категория «субъект» оказывается неразрывно связанной с категорией «активность», а принцип субъекта и субъектности в понимании человека – с принципом активности субъекта, сформулированным в свое время И.А. Джидарьян (1988). Субъект и субъектность проявляются и развиваются во взаимодействии определенных форм и видов активности. Активность здесь – родовая характеристика субъекта и одно из центральных звеньев психологии субъекта бытия.

На наш взгляд, категория «активность» имеет не меньший потенциал в современной психологии, чем понятие «субъект». Как и отражение, активность присуща живой и неживой природе, имеет универсальный характер. Это одна из тех редких категорий (в отличие от категории «субъект»), которые проявляются на всех уровнях материального и идеального, которые объясняют единство мира в его развитии и взаимодействии. Конечно, в психологии субъекта активность принадлежит субъекту, является способом его бытия. Именно субъект – носитель активности. Но не весь мир пронизан субъектностью. Однако активность как форма взаимодействия – универсальная характеристика мира, живого и неживого. Если мы ограничим предмет психологии лишь психологией субъекта и субъектности, мы «закроем» вопрос о происхождении психического, в том числе субъекта и субъектности, в фило- и онтогенезе. Абсолютизация понятия субъект методологически ограничивает или, по меньшей мере, затрудняет поиск закономерностей связи и взаимопереходов

материального и идеального в их эволюционном саморазвитии. Акцентирование понятия «субъект» как достаточного предмета современной психологии крайне обостряет проблему источника возникновения и саморазвития этого феномена. Субъект при таком подходе противопоставляется объекту и отрывается от него, порождение противостоит отражению, внутренние источники психического развития все больше противопоставляются внешним, стимул становится самодостаточным по отношению к реакции.

На наш взгляд, психология субъекта в период ее становления абсолютизирует внутренние источники детерминации психического. Однако в реальной жизни невозможно выделить чисто субъектную, только внутренними источниками обусловленную активность. В чистом виде объектное или субъектное обнаружить, диагностировать и исследовать эмпирически невозможно. В реальной жизни наблюдается определенное (для каждой ситуации и сферы бытия) соотношение активности – реактивности, субъектности – объектности.

Активность неизменно рассматривается как ключевая характеристика субъекта и субъектности. Субъект и субъектность связаны, прежде всего, с высшим уровнем интеграции активности человека (А.В. Брушлинский, 1992, с. 6). На наш взгляд, справедливо и обратное: развитие и интеграция определенных, наиболее существенных для данного возраста форм и видов активности позволяет проследить становление и развитие субъектности и субъекта в онтогенезе. Такой подход позволяет изучать эволюцию активности от ее проявлений в неживой природе к взаимодействиям на уровне живых организмов и, наконец, к возникновению и развитию активности субъекта (индивидуального и группового) а также связанных с ней проявлений субъектности.

На наш взгляд, именно категория «активность» позволяет выходить на объяснение источников, механизмов, уровней, структуры, диагностики и эмпирических исследований ее носителя – целостного субъекта бытия.

Что же такое активность? Каковы наиболее существенные признаки этого понятия? Какие сферы материального и идеального охватывает эта категория? Каковы функции активности в психологии?

Среди наиболее существенных признаков активности отметим следующие:

1. Имеет универсальный характер, обеспечивая единство мира через взаимодействие, в том числе материального и идеального, неживого и живого.
2. Выступает как всеобщий способ, форма и мера взаимодействия.

3. На всех уровнях подразумевает хотя бы относительный акцент на источнике взаимодействия, а вместе с этим диалектическое напряжение и единство противоположностей: активность – реактивность, субъект – объект и т.д.
4. Всегда имеет направленность, связана с направленным потоком энергии.
5. Подразумевает соотнесение с противоположным полюсом этой меры – пассивностью (И.А. Джидарьян, 1988).
6. Акцентирует движение, динамику, процессуальность бытия, а потому наиболее адекватным для ее постижения является диалектический подход с его акцентами на единстве противоположностей как источнике самодвижения, саморазвития.
7. Всегда оставляет результаты, «следы», что позволяет диагностировать и эмпирически изучать ее проявления.

На самом общем, *философском уровне* мы понимаем активность как всеобщий способ, форму и меру взаимодействия, обеспечивающую единство, развитие и взаимопереходы материального и идеального. Категория активность отражает универсальный характер взаимодействия на всех уровнях развития живого и неживого, акцентируя интегративный, синтезирующий потенциал соответствующих полисистемных связей.

В психологии активность может быть определена как универсальный способ, форма и мера природно-социальных взаимодействий, в ходе которой человек развивается и проявляется преимущественно как их субъект (прежде всего в плане преобладания внутренней детерминации над внешней). По источникам детерминации следует выделять преимущественно внутренне или внешне детерминированную активность – *субъектную (интринсивную)* или *индуцированную (экстринсивную)*. По направленности активность может быть *внутренней* (направленной на саморазвитие), и *внешней* (направленной на преобразование внешних объектов или субъектов).

Локализация активности также может быть как внутренней, так и внешней (а также одновременно и внутренней, и внешней). С этим связана возможность субъекта быть представленным не только «здесь и сейчас», но также и в «следах» своих взаимодействий, в их результатах. Только косвенно, через эти объективации-«следы», в большей или меньшей мере отдаленные по времени от самих актов взаимодействий, мы и можем исследовать сам процесс активности. И это справедливо как на уровне физической активности микромира (фиксация взаимодействий элементарных частиц) или макромира, так и на уровне психики.

Среди *основных функций* активности:

1. Обеспечение единства мира и его развития.
2. Обеспечение целостности, системообразование в развитии сложных систем, таких как субъект бытия, интегральная индивидуальность.
3. Функция одного из ведущих факторов психического развития, наряду с факторами наследственности и среды.
4. Функция основного «канала» проявления, реализации и развития индивидуального и коллективного субъекта и субъектности.
5. Функция адаптации индивидуального и коллективного субъектов на различных уровнях: *репродуктивно-адаптивный, индивидуально адаптивный*, *продуктивно-адаптивный*.

ПАРАДОКСЫ ЛИЧНОСТНОЙ ОРГАНИЗАЦИИ ВРЕМЕНИ ПРИ ЭКСТРЕМАЛЬНОМ МОДУСЕ БЫТИЯ

Г.Ю. Фоменко

Кубанский государственный университет, Краснодар
fomgal27@mail.ru

Нами были выделены и концептуализированы два модуса бытия личности в экстремальных условиях жизнедеятельности (профессиональная деятельность в силовых структурах и ситуации тяжелых заболеваний): предельный и экстремальный (Г.Ю. Фоменко, 2006). Выявлено, что указанные модусы дифференцируются по параметрам активности личности, особенностям ее ценностно-смысловой ориентации, мотивационно-потребностной сферы, специфики поведения.

В процессе анализа теоретического и эмпирического материала по данной проблематике был выделен ряд любопытных феноменов, касающихся темпоральных характеристик представителей этих модусов личностной бытийности, в частности «обрыв» временной перспективы или «жизнь в отсутствие будущего» с отказом от его планирования («Служба и планирование несовместимы») при экстремальном модусе бытия. Мы осуществили анализ этого феномена с точки зрения современных представлений о личностной организации времени, т.е. с учетом специфики временно-пространственной композиции, в которой строятся ценностные отношения личности с миром на протяжении жизненного пути (К.А. Абульханова-Славская, 1991, 1999, 2001; Т.Н. Березина, 2001 и др.).

Парадокс заключается в том, что имплицитно планы и определенный «проект» своего будущего у человека существует, интересным является сознательное нежелание и даже категоричный отказ их визуализировать и артикулировать.

Рассмотрение психологической подоплеки подобных заявлений тем более интересно, что модель планирования времени является наиболее адекватной для изучения способности – неспособности личности к его внутренней детерминации (К.А. Абульханова, Т.Н. Березина, 2001; Л.Ф. Бурлачук, Е.Ю. Коржова, 1998). Соответственно категоричный отказ от планирования подспудно предполагает и отказ от внутренней детерминации. Поскольку данные заявления присущи людям, предпочитающим экстремальный модус бытия, то это подтверждает правомочность вывода, сделанного нами ранее, но на основе других доказательных оснований, относительно *преимущественно внешней детерминации* форм их активности в различных жизненных пространствах. Известно также, что наличность и развитость жизненной стратегии являются важнейшим показателем того, насколько человек стал субъектом собственной жизни. (К.А. Абульханова-Славская, 1991, 1999, 2001; Т.Н. Березина, 2001; А.В. Брушлинский, 1999, 2002, 2003; Е.Ю. Коржова, 2002).

Исследователями отмечалось, что нежелание задумываться о своем будущем связано с его обесцениванием и нарушением механизмов долговременной саморегуляции в ситуациях социальной неопределенности (К.А. Абульханова, 1999; А.Н. Славская, 1999; Е.Ю. Коржова, 2002).

На наш взгляд, при обрыве временной перспективы наблюдается стремление отгородиться от динамизма современной жизни четкой внешней регламентацией актуального существования. При этом на фоне видимой сконцентрированности на профессиональной деятельности (ссылки на безусловную и беспрекословную подчиненность предъявляемым требованиям, заявления о приоритетности служебной деятельности) – наблюдаются явления профессионального маргинализма и недостаточной идентификации со статусом военнослужащего (Г.Ю. Фоменко, 2006).

Как известно, практическая профессиональная деятельность всегда осуществляется в *настоящем* времени (К.А. Абульханова, Т.Н. Березина, 2001). С одной стороны, служебная деятельность, требующая своевременности реагирования, замыкается на актуально происходящем. С другой стороны, создается обманчивое впечатление возможности действовать по шаблону: «Солдат спит, служба идет» и т.п. При таких условиях удовлетворительное функционирование сложившихся схем может приводить к свертыванию психической активности (В.К. Шабельников, 2006).

К *настоящему* времени практическую деятельность привязывает ее экзистенциальный онтологический характер. В деятельности сосуществуют и соединяются два направления движения – из настоящего в будущее – к цели и от цели – из будущего – в настоящее. По отношению к феномену «обрыва временной перспективы» и один, и другой фрагмент не рефлексируются человеком, тем не менее присутствуя имплицитно.

Таким образом, в случае экстремального модуса бытия личность в изменяющемся мире хочет придать этой жизни статус стабильности и неизменности на всех этапах профессиональной карьеры. Уже на этапе оформления на службу наблюдаются неадекватные и парадоксальные ожидания социальной защищенности, стабильности существования в видах деятельности, изначально предполагающих высокий уровень экстремальности. Представители экстремального модуса личностной бытийности при осуществлении профессионального выбора ориентируются на другой сущностный признак силовых ведомств – отношение к государственным структурам, предполагающим гарантированность актуального существования и определенную предсказуемость жизни на время службы.

Были выявлены *параметры* личностной организации времени представителей экстремального модуса личностной бытийности по различным классификациям:

- однонаправленно-кратковременный способ планирования (по В.Ф. Серенковой);
- исполнительская, консервативная позиция с доминированием модели жестких причинно-следственных связей (дифференциация жизненных типов А.Н. Славской);
- стихийно – обыденный или функционально-действенный типы (по В.И. Ковалёву);
- пассивный или ориентированный на неудачу (по Т.Н. Березиной).

Несмотря на то, что представителями экстремального модуса личностной бытийности предполагается, что «настоящая жизнь начнется после выхода в отставку», отвержение будущего начинается ими с трудностей его визуализации (свидетельство различного рода тревожных опасений), что в сочетании со снисходящей линией времени указывает на неосознанное ожидание в будущем *социального понижения* (наглядные примеры начальников отделов и даже служб – в качестве охранников). Однако не предпринимается ничего, чтобы эти опасения не стали реальностью (начинают действовать только по факту отставки). Модели будущего пессимистичны не только по

содержанию, но и в плане сомнений относительно их устойчивости при столкновении с реальностью. Поэтому, с одной стороны, аморфность и нечеткость этих проектов, с другой стороны, сложность актуализации.

При этом представители экстремального модуса бытия не видят здесь противоречия и не рефлексируют его. Данное обстоятельство их жизни не проблематизируется. Соответственно отсутствуют внутренние основания для преобразовательной активности личности.

Нами было доказано, что в условиях экстремального модуса бытия человек не разрешает эффективно противоречие между внутренними задачами и внешними «обстоятельствами», требованиями. Применительно ко времени жизни, по мнению К.А. Абульхановой и Т.Н. Березиной, человек в таком случае уходит от главной цели – самовыражения – и тогда время его жизни, оставаясь экзистенциальным, перестает быть ценностным. Человек теряет время не только тогда, когда он бездействует. Он теряет время как личностную ценность, когда действует в силу внешней необходимости (К.А. Абульханова, Т.Н. Березина, 2001). В то же время, как подчеркивал А.В. Брушлинский, именно «благодаря столь существенным внутренним условиям ...создается как бы психологическая самозащита от неприемлемых для данного субъекта внешних воздействий (видов помощи и т.д.). В ходе саморазвития он весьма по-разному восприимчив к различным влияниям извне, а потому *«не всеяден»*, хотя и *не беззащитен*» (А.В. Брушлинский, 2003).

В связи с этим «жизнь без будущего» – это не оптимальный приспособительный маневр, это не просто – «стойкое смирение» перед объективными обстоятельствами. Такие люди истощают свои энергетические ресурсы, подтачивают психическое здоровье (М.О. Мдивани, П.Б. Кодесс, 2006). При видимой разумности подобной позиции она является ущербной для самой личности, для продуктивности периода ее служебной деятельности и организации жизни личности в целом.

В качестве *механизма* обсуждаемого феномена выступает тенденция к подчинению внешней детерминации, которая в ряде случаев проявляется как личностная особенность, подкрепленная и усиленная последующим соответствием ей четкой и жесткой организацией служебной деятельности. В других случаях выбор профессиональной деятельности может быть обусловлен социальными причинами и потребностью укрыться от политических и экономических потрясений.

Парадоксальным является взгляд на эту проблему и со стороны обезличенной «системы», потребностей силовых структур: даже при

восприятии сотрудников на уровне «винтиков», проведенные исследования показывают неэффективность подобных «винтиков» в случае преобладания у них экстремального модуса бытия, поскольку неумение организовать время своей жизни приводит к плохому качеству их служебной деятельности. А это отрицательно сказывается на функционировании системы в целом и снижении ее жизнеспособности.

КОНЦЕПЦИЯ ЧЕЛОВЕКА КАК СУБЪЕКТА ЖИЗНЕДЕЯТЕЛЬНОСТИ И ЕЕ ПРИМЕНЕНИЕ В ПСИХОЛОГИИ ЛИЧНОСТИ

Е.Ю. Коржова

Российский государственный педагогический университет им. А.И. Герцена, Санкт-Петербург
elenakorjova@gmail.com

До настоящего времени во многом загадочными остаются вопросы о том, что представляют собой конкретные феномены, характеризующие человека как субъекта своей жизни, как они проявляются в повседневном бытии человека, как они влияют на его жизнь и, наконец, как их измерить. Разработанная нами концепция человека как субъекта жизнедеятельности представляет собой теоретическое обоснование и эмпирическое доказательство специфики субъектной включенности человека в жизнедеятельность посредством ее анализа как процесса взаимодействия человека с жизненными ситуациями (Е.Ю. Коржова, 2002, 2006). При этом анализируются проявления субъектности на разных уровнях человеческого бытия.

При субъективном выделении жизненной ситуации как проблемной она становится объектом жизнедеятельности человека, выступающего при этом в качестве субъекта жизнедеятельности. Согласно теоретической модели, субъект-объектное взаимодействие человека с жизненной ситуацией осуществляется на основе субъект-объектных ориентаций как базовых жизненных ориентаций относительно жизненных ситуаций в двух формах: субъективной (интериоризованная субъектность) и объективной (экстериоризованная субъектность). Субъект-объектные ориентации характеризуют направление проявления потенциала субъектности в жизненных ситуациях и дают представление о субъектной включенности в жизненные ситуации как мере

зависимости внутреннего мира от внешнего. Субъективную сторону реализации субъектного потенциала характеризует понятие внутренней картины жизнедеятельности – динамичной психологической характеристики, обусловленной возможностью взгляда «изнутри» на свою жизнь на разных ее уровнях. Экстериоризованная субъектность представляет собой освоение человеком жизненных ситуаций, при котором происходит выбор поведенческих стратегий. Взаимосвязь проявлений субъектности характеризует поле жизнедеятельности.

Познание человека как субъекта жизнедеятельности основывается на синтетической парадигме, что связано со взглядом на человека как на целостность и сочетает понимание и объяснение, идиографический и номотетический, качественный и количественный, дедуктивный и недедуктивный подходы, что позволяет анализировать различные стороны взаимодействия человека с жизненными ситуациями в соотношении теоретического и эмпирического уровней познания. Это позволяет сопоставлять полученные факты с другими фактами, а также с теорией, предполагающей разработку определенных обобщенных показателей. Методы познания человека как субъекта жизнедеятельности могут быть охарактеризованы как синтетические, а в содержательном плане как рефлексивно-процессуальные. Познание человека как субъекта жизнедеятельности представляет собой открытую систему: фиксированы лишь обобщенные показатели, выделенные на основе модели человека как субъекта жизнедеятельности. Средства и результаты познания могут варьироваться в конкретной ситуации.

Уточненная с помощью факторного анализа модель субъект-объектных ориентаций в жизненных ситуациях включает четыре компонента: трансситуационная изменчивость, трансситуационный локус контроля, трансситуационная направленность освоения мира, трансситуационная подвижность. Разработаны одно- и двухмерная типологии субъект-объектных ориентаций. Одномерная типология подтверждается благодаря эмпирической проверке теоретической модели субъект-объектных ориентаций в процессе разработки психометрически обоснованного гомогенного инструментария. Двухмерная типология представлена на основе двух вторичных ортогональных шкал «трансситуационное творчество» и «трансситуационный локус контроля». Эта типология включает четыре типа ориентаций в жизненных ситуациях: преобразователь, гармонизатор, пользователь, потребитель.

В соответствии с изложенными выше посылками разработан и психометрически обоснованный методический инструментарий (Опросник жизненных ориентаций, Психологическая автобиография, Опросник стратегий поведения в значимых ситуациях и др.).

Таким образом, концепция человека как субъекта жизнедеятельности позволяет подойти к раскрытию новых аспектов психологической организации человека. Прежде всего, это оказалось возможным благодаря сочетанию субъектно-деятельностного и ситуационного подходов к психологии человека.

Развитие концепции человека как субъекта жизнедеятельности осуществляется в русле психологии личности, рассматриваемой как инструмент взаимосвязи внутреннего и внешнего мира человека. При этом личность может быть понята как более высокий уровень психологической организации человека по сравнению с субъектным, включающий (в преобразованном виде) характеристики человека как субъекта жизнедеятельности, а также, помимо этого, и другие признаки. Прежде всего это относится к тем свойствам личности, наличие которых позволяет говорить о ней как об оценочной категории. Это наличие осознанного нравственного идеала и соответственно те формы активности, которые свойственны человеку в связи со стремлением достичь соответствия идеалу, т.е. формы нравственного самоопределения. Субъект-объектные ориентации в жизненных ситуациях как базовые жизненные ориентации жизнедеятельности человека, определяющие взаимосвязь его внутреннего и внешнего мира, на уровне личности трансформируются в ее направленность. С нашей точки зрения, в понимании личности могут быть использованы уже рассмотренные нами, в том числе на эмпирическом уровне, оси «субъектная ориентация – объектная ориентация» и две ортогональные оси двухмерной типологии трансситуационного локуса контроля и трансситуационного творчества. В транскрипции по отношению к личности это более обобщенные характеристики «активная жизненная позиция – пассивная жизненная позиция» и «жизненная ответственность», «жизненное творчество». Если основными характеристиками взаимодействия человека с жизненными ситуациями являются внутренняя картина жизнедеятельности и выбор стратегий поведения, то основные характеристики личности, определяющей взаимодействие человека сжизненными ситуациями, – отношения личности и поступок. Данные образования включают в себя и нравственные характеристики.

В таком случае становится возможным анализ существующих концепций личности с последующим построением иерархии теоретических моделей личности, лежащих в их основе, в рамках которых принципиально различно решаются основные проблемы психологии личности (Е.Ю. Коржова, 2004). Нами показано также, что теоретические модели соответствуют различным вариантам (типам) личности, которые существуют реально. Личностная модель является

связующим звеном между познанием личности (гносеологией) и ее реальным бытием (онтологией) Во всемирно известных образах классической художественной литературы личность в реальной жизни, в контексте жизненного пути, предстает объемно и целостно, во всей своей противоречивости и полноте (Е.Ю. Коржова, 2004).

Отдельно изучен личностный принцип творчества А.П. Чехова (изображение человека как субъекта своей жизни посредством описания различных способов видения мира и их ограниченности, а также духовно-нравственного уровня и поисков смысла жизни). В произведениях писателя широко представлены все основные модели личности. Творчество А.П. Чехова, воплотившее мироощущение русского человека, рассматривается в тесной взаимосвязи с его собственной личностью и мировоззрением (Е.Ю. Коржова, 2006).

Дальнейшие исследования в этой области предполагают определение более глубоких содержательных характеристик различных вариантов жизненного пути с привлечением материала художественной литературы и искусства, а также реальных жизнеописаний.

ОБРАЗ ПСИХИЧЕСКОГО СОСТОЯНИЯ СУБЪЕКТА В ПРОСТРАНСТВЕННО-ВРЕМЕННЫХ КООРДИНАТАХ*

А.О. Прохоров

Казанский государственный университет, Казань
prokhor@knet.ru

Во всех определениях, дающихся психическому состоянию, присутствует как пространственная (состояние – «совокупность», «целостная характеристика», «синдром» и др.), так и временная категории («развертывающееся в определенный период времени», «в континууме времени», «временная форма существования психического» и т.д.). Эти представления позволяют рассматривать психическое состояние с позиций пространственно-временной парадигмы.

В построении данной концептуальной базы мы исходим из следующих представлений. На наш взгляд, пространственно-временная

* Работа выполнена при финансовой поддержке РГНФ, проект № 07-06-00076а.

организация состояния отражает, с одной стороны, субъективный опыт человека, включающий в себя когнитивные, смысловые и операциональные характеристики, а также уровневую организацию образа мира, с другой – влияние событий и ситуаций жизнедеятельности, личностные характеристики и социально-психологические особенности групп, членом которых является субъект.

Рассмотрим эти составляющие. Прежде всего, отметим, что пространственно-временная организация психического состояния обусловлена взаимоотношениями ситуации и события, с одной стороны, и субъекта, с другой.

Ситуация как элемент психологического тезауруса представляет собой объективную совокупность элементов (событий, условий, обстоятельств и т.п.), оказывающих стимулирующее, обусловливающее и корректирующее воздействие на субъекта. Это достигается за счет энерго-информационной насыщенности ситуации, детерминирующей активность субъекта и одновременно задающей пространственные и временные границы ее реализации. Составным элементом ситуации является «событие». Это понятие объединяет время, пространство и бытие (жизнедеятельность) субъекта. События и ситуации жизнедеятельности создают пространственно-временной континуум, в котором субъект связывает пространство и время. Последнее отражается в субъективном переживании психического состояния.

Другая составляющая, влияющая на пространственно-временную организацию состояния, – это субъективный опыт, представляющий собой совокупность когнитивных, смысловых и операциональных характеристик, связанных между собой переживанием и характеризующийся уровневым строением. В субъективном опыте фиксируются структуры пространства, времени и скорости изменения (движения), интенсивности психического состояния. Опыт проецируется на актуальное собственное состояние. Субъектом воспринимаются характеристики состояния со стороны поведенческих, психологических, физиологических и других показателей, придается форма этому разнообразию, формируется образ состояния, определяется качество. Субъект структурирует пространство состояния, создается система отсчета (ориентиры), т.к. пространство только тогда и есть, когда оно структурировано. Появляется мера. Движение по «собственной шкале» дает возможность субъекту оценить пространство состояния, что субъективно выражается в качественной определенности тех или иных составляющих, входящих в состояние при переживании интенсивности их проявления. Движение, процесс связаны с временем происходящего. Время – основа организации, формы, упорядочения

и координации. По мнению Ю.К. Стрелкова, ряд только тогда будет временным, когда субъект «вложит» в него длительность, которую он переживает. И тогда субъект сам «войдет» внутрь времени, как переживающий «дление» (продолжительность) процесса (Ю.К. Стрелков, 2001). Переживание длительности («дления») и изменения психического состояния создает временной ряд состояния, включающий в себя различные характеристики ряда (временные интервалы, последовательность, длительность, дискретность, циклы), задачей которого является синхронизация деятельности субъекта, событий, ситуаций, пространства, в том числе интеграция пространственных характеристик (параметров состояния) в единое образование – психическое состояние. Таким образом, содержание субъективного опыта в этом контексте, представляет собой пространственно-временную схему (структуру) состояния, переживаемую как определенное качество. Фиксация в субъективном опыте структур пространства, времени и скорости изменения психического состояния идет в соответствии с личностным смыслом (жизненным).

Отметим, что субъективный опыт характеризуется уровневой организацией, связанной с образом мира. Первый, поверхностный слой, сенсорно-перцептивный («перцептивный мир»). Понятие «перцептивный мир» задает обстоятельства, условия данные субъекту как «пространство – время» и характеризуется смысловыми дифференциациями между событиями и состояниями. Тем самым восприятие соотносится с образом мира и через него с состояниями субъекта. Субъект различает, сравнивая то, что дано в восприятии собственного состояния, с одной стороны, и в памяти и воображении, с другой. Различает по пространственному признаку (в виде формы, конфигурации ощущений) и по временному признаку – как наличное или отсутствующее. Семантический слой – картина мира – являет собой структурированную совокупность субъективных отношений к актуально воспринимаемым объектам и представлена как система субъективных значений, в терминах которых дается описание субъективного мира. Картина мира управляется из глубины образом мира, а «строительный материал» ей поставляет «перцептивный мир». Как синтез комплекс-объектов образ этого слоя выступает в качестве актуального снимка в субъективном семантическом пространстве. Самый глубокий слой, соотносимый с ядерными структурами образа мира, – слой амодальных структур, образующийся при «обработке» семантического слоя. «Образ мира» проявляется через смысл, значение, пространство и время (Е.Ю. Артемьева, 1999). Образ мира как система отношений человека с миром является также и отображением мира.

Третья образующая пространственно-временной организации – субъектно-личностные характеристики индивида: когнитивные процессы и свойства личности, включая интеллект, индивидуально-психологические особенности, активность и специфику саморегуляции, систему Я, возрастные, гендерные характеристики и прочие. В контекст этих составляющих также включены когнитивные, смысловые и операциональные характеристики опыта субъекта.

Четвертая – социально-психологические особенности групп, членом которых является субъект. Сюда входят малые (учебные, производственные, семейные, группы членства) и большие социальные общности (профессиональные, этнические), специфика сложившегося образа жизни, оказывающие опосредующее влияние на пространственно-временную организацию психического состояния.

Взаимодействие ситуации (события), субъективного опыта, субъектно-личностных свойств при опосредованном влиянии социально-психологических факторов приводит к формированию корреляционных образований (констелляций) из отдельных «ведущих» структур субъективного опыта, субъектно-личностных свойств и значимых составляющих (объектов) ситуации-события. Корреляции изменяют переживание, поведение, психические функции, вегетативные реакции, физиологические и прочие процессы субъекта. Эти изменения актуализируются в виде пространственно-временной организации психического состояния. Изменение любой из этих составляющих приводит к перестройке корреляционного образования и соответственно к изменению психического состояния и его пространственно-временных характеристик.

КОГНИТИВНАЯ И ЭКЗИСТЕНЦИАЛЬНАЯ ТРАДИЦИИ ИССЛЕДОВАНИЯ САМОПОНИМАНИЯ СУБЪЕКТА

Е.А. Аверкина

Московский государственный университет им. М.В.Ломоносова, Москва
iniciarse@gmail.com

Самопонимание субъекта представляет собой сложный психологический феномен, в котором можно выделить две составляющие: когнитивную и экзистенциальную. Когнитивная составляющая отражает его познавательную направленность и заключается в способности и склон-

ности субъекта к рефлексии и самоанализу. Экзистенциальная составляющая – бытийную направленность, связанную с пониманием себя в реальных ситуациях человеческого бытия. К ней относится, во-первых, способность к самопринятию, к искреннему выражению себя, автономность субъекта; во-вторых, его способность понять мотивы своего поведения и их влияние на свою жизнь; в-третьих, направленность на изменение своих деструктивных установок (В.В. Знаков, 2005).

Общепринятого определения самопонимания не существует. В зависимости от того, какой составляющей исследователи уделяли больше внимания, в попытках сформулировать его выделяются две тенденции: рассмотрение самопонимания как когнитивного и как экзистенциального феномена.

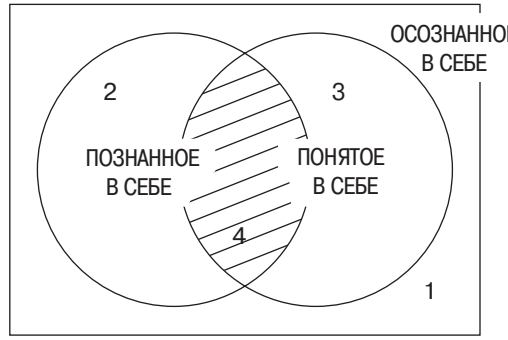
Первая тенденция наиболее распространена. В психологии познания термин самопонимание часто является синонимом самопознания (J. Schoeneman, 1981; C. Sedikides, J. Skowronski, 1995).

В психологии развития В. Деймон и Д. Харт определяют самопонимание «как когнитивную репрезентацию себя, интереса к себе и своей индивидуальности» (цит. по: L. Oppenheimer, 1991). С.Р. Кук-Гретер под самопониманием также подразумевает когнитивную репрезентацию себя, своего внутреннего мира, Я-концепцию (S.R. Cook-Greuter, 1994). В отечественной психологии развития Б.В. Кайгородов определил самопонимание как «процесс постижения смысла своего существования, результатом которого является когнитивное и эмоциональное согласование продуктов самосознания и реальной действительности» (Б.В. Кайгородов, 1999). Под продуктами самосознания подразумеваются Я-образ и Я-концепция, т.е. речь идет скорее о самопознании, корректировке Я-концепции.

Часто самопонимание рассматривается подобным самопознанию в психотерапии и консультировании. Например, в психоанализе этот термин обычно является синонимом инсайта (M.B. Connolly et al., 1999).

Экзистенциальному аспекту феномена до настоящего времени внимание уделялось в основном в философии. Самопонимание рассматривалось как способ бытия, что-то, что случается с самим человеком, что-то, через которое оно становится подлинным, непосредственным опытом субъекта. В психологических исследованиях наиболее близко экзистенциалистскому представление о самопонимании в гуманистической психологии. В ней делается акцент на его нерациональный, чувственный характер, связь с самопринятием и самооценкой. Подлинное знание себя, согласно К. Роджерсу, спонтанно, эмоционально насыщенно и непосредственно переживаемо (И.А. Романова, 2001; В.В. Знаков, 2005).

В психологии человеческого бытия важное значение придается как когнитивной, так и экзистенциальной составляющим самопонимания. Подчеркивается нетождественность самопонимания самопознанию. Результатом самопознания являются новые знания, а самопонимания – новые смыслы уже имеющегося знания. Самопознание формирует систему представлений о себе, но не иерархизирует их по ценностям. Можно изобразить результаты познания и понимания себя относительно осознанного в себе как универсума на схеме:



где зона 1 – то, что субъект просто осознает, но не предпринимает никаких попыток как-то интерпретировать («Мне грустно»);

зона 2 – то, что субъект о себе знает, но не понимает («Я экстраверт, об том говорят результаты психологических тестов...»);

зона 3 – нерациональное понимание себя (чувство, что важно поступить определенным образом, но почему – объяснить не получается);

зона 4 – это рациональная интерпретация нерационального понимания себя («Моя жизнь теряет смысл без общения с другими людьми, я экстраверт...»).

При самопонимании порождается новая реальность, при самопознании дополняется старая. При самопонимании не только изменяется осмысленный взгляд на бытие, но и происходит переструктурирование всех отношений с миром, т.к. переживание одних смыслов изменяет переживание других и понимание себя в целом. При самопознании новое знание может и не влиять на всю остальную систему знаний (В.В. Знаков, 2008). Открыв смысл чего-то для себя, субъект уже не может остаться прежним. Для нового субъекта становится невозможно хорошо понимать себя прошлого, можно лишь знать о себе прошлом.

Прежние смыслы не переживаются так же, как раньше, новый смысл изменяет переживание. А непереживающийся смысл превращается в знание.

Можно посмотреть на это с позиции нарративной психологии. Открыв новый смысл, приписав его событиям своей жизни, пересочинив свою жизненную историю, человек уже не сможет рассказывать старую как раньше.

Отношения между *процессами* самопонимания, самопознания и самоосознания сложнее, чем между их *результатами*. Процесс самопонимания должен обязательно включать процесс рефлексии и может включать процесс познания. Но он никогда не сводится ни к одному из них, т.к. обязательно включает компонент непосредственного переживания понимаемого.

При самопознании и самопонимании человек по-разному воспринимает себя. Познавая, он может относиться к себе лишь как к объекту исследования. Может не замечать связи между той частью себя, которая познает, и той, которая познается. Даже вовсе не замечать наличия «Я-познающего» факта познания себя. Если же человек понимает себя, он не может относиться к себе только как к объекту. Он ищет смысл. А смысл всегда существует для кого-то. Человек говорит: «Это имеет смысл для меня», – и открывает себя, того, который осмысливает. Чтобы понимать себя, он должен постоянно ощущать связь между собой как субъектом, который может что-то решать относительно объекта, и собой как объектом. В некотором роде этой связью и является переживание смыслов.

Таким образом, очевидно, что при исследовании самопонимания субъекта недостаточно рассматривать только когнитивные компоненты этого феномена. Однако большинство исследований проводится именно с таких теоретических позиций.

В настоящее время существуют работы, посвященные исследованиям *структуры* и *динамики* развития самопонимания (Б.В. Кайгородов, 1999; С.В. Шик, 2002; W. Damon, D. Hart, 1988; J. Kozielecki, 1986 и др.). Почти каждый исследователь затрагивает вопрос о *функциях* этого феномена. Внимание уделяется *мотивам* и *условиям*, способствующим пониманию себя (S.L. Franzoi et al., 1990; L.A. Gerber, 1990; P.T. Leff et al., 1991; M. Meleddu, M. Guicciardi, 1998; B. Raingruber, 2000 и др.). Исследуются *связи* самопонимания с психическим здоровьем субъекта (M.Z. Levitt, D. Hart, 1991), культурой, в которой он вырос (H. Heuvel et al., 1992; J. Kurman, 2001), пониманием текста (О.Р. Тучина, 2005), общением (Е.В. Борисова, 2005), успешностью деятельности (А.Б. Карпачева, 2007; В.А. Жилкина, 2007; Т.В. Дахина,

2007), принятием решений (Н.Г. Брюхова, 2007), переживанием стрессов (P.T. Leff et al., 1991). В психотерапии и педагогике разрабатываются пути практического применения накопленных знаний (С.В. Шик, 2002; A. Hoffart et al., 2002).

Исследование самопонимания в этих же направлениях, но с теоретических позиций, учитывающих его экзистенциальную направленность, могло бы полнее и глубже раскрыть сущность этого феномена и найти новые пути применения знания о нем на практике. Подобное исследование становится возможным с позиций психологии человеческого бытия.

ДУХОВНЫЙ ФАКТОР ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО МЫШЛЕНИЯ СПЕЦИАЛИСТА

В.П. Андронов

Мордовский государственный университет им. Н.П.Огарева, Саранск
andronovvp@rambler.ru

Духовный фактор профессионального мышления определяет соответствие деятельности специалиста категориям справедливости, добра, совести и правды. Решение профессиональных задач происходит с учетом познавательного, нравственного и эстетического компонентов духовности, другими словами, проходит через сферу поиска истины, сферу поиска добра и отделения его от зла и сферу поиска красоты.

В профессиональном мышлении выделяются следующие его основные составляющие: потребностно-мотивационная, целевая, задачная, планирующе-прогностическая, исполнительно-корректционная, контрольно-оценочная.

Исследование потребностно-мотивационного компонента позволяет определить те побудительные и смыслообразующие механизмы, которые стимулируют мыслительные действия профессионала. Однако до сих пор неясно, как возникают, а самое главное, как влияют на решение тех или иных профессиональных задач духовно-нравственные ценности, потребности и мотивы специалиста. Проблема здесь заключается, прежде всего, в определении методов и форм культивирования у будущего профессионала таких потребностей и мотивов, которые связаны с реализацией нравственных целей, спо-

собностей, развитием собственно духовности. При этом должны быть учтены нравственно-эстетические самоограничения, позволяющие относиться к другому человеку не как к средству, а как к цели.

Вместе с тем с потребностями неразрывно связаны чувства и эмоции, которые позволяют человеку ставить профессиональные цели и задачи. Развитая эмоциональная сфера, наличие этических и эстетических чувств способствует профессионалу осуществлять адекватное духовным ценностям целеполагание и постановку задач. Самое главное, чувства позволяют человеку сразу же целостно определить тот набор способов и средств (в том числе и духовно-нравственных), который необходим для решения профессиональной задачи. Задача здесь рассматривается как единство цели и условий ее достижения. Как цель, так и условия с необходимостью должны включать в себя духовно-нравственный компонент. Опробование цели средствами и способами составляет сущность планирующе-прогностической составляющей профессионального мышления. Именно духовная компонента не позволяет специалисту следовать формуле: «Цель оправдывает средства». В данном контексте возникает еще одна проблема – проблема проектирования специалиста, способного к самостоятельному целеполаганию, постановке задач и планированию, включающими духовную составляющую.

Практическое достижение намеченной цели при решении той или иной профессиональной задачи требует не меньшей духовности, чем планирование и прогнозирование, поскольку возникает необходимость в учете потребностей, интересов, целей, чувств и эмоций других людей.

Контрольно-оценочная функция профессионального мышления реализуется, на наш взгляд, прежде всего через духовно-личностную рефлексию, позволяющую специалисту рассматривать и оценивать себя, свои действия с точки зрения другого человека. В этом плане встает проблема формирования духовно-личностной рефлексии.

Утрата духовного фактора деятельности специалиста неизбежно приводит к технократизации его мышления. Оно становится рассудочным, бездуховным, стремится достигать цели любыми средствами, не утруждая себя размышлениями о соразмерности «целей» и «средств», руководствуется внешними по отношению к человеку и его ценностям целями, игнорирует категории веры, нравственности, совести, добра, справедливости и правды.

Вместе с тем встают и новые задачи: выявить психологические особенности парадигм духовного развития и описать их влияние на процесс профессионального роста специалиста; исследовать и описать нравственно-психологические типы профессионального мышления

в ходе духовного развития специалиста; выявить и описать психологические характеристики основных типов профессионального мышления в свете соответствующих парадигм.

Возможность перехода к изучению психологического аспекта духовности специалиста дала психологии своеобразную смену научных парадигм, способов мышления, происходящих сейчас в научных исследованиях, и не только психологических.

Начиная со своего «официального», научного начала в конце XIX в. психология развивается по большей части благодаря эксперименту и другим методам, заимствованным из естественных наук. Ведущей парадигмой в психологической науке является естественнонаучная, которая определяет такое научное познание человека, которое практически не отличается от исследования биологического или физического объекта, т.е. человек исследуется как объект (а не субъект) отстраненно и беспристрастно. Только в последнее время психология отделила большое поле психического от экспериментальных исследований.

В конце XX в. наблюдается переход к новой гуманитарной парадигме, когда естественнонаучное объяснение человека как пассивного существа, отвечающего на внешние воздействия лишь системой реакций, являющегося объектом общественного влияния все больше сменяется пониманием самоценности и уникальности духовного мира человека. Тем самым признается абсолютная ценность человека как личности с безусловными правами на свободу, саморазвитие, самосовершенствование.

Именно обращение к личностному как научной ценности, гуманистический подход к человеку в психологии, ознаменовавший переход к гуманистической парадигме, позволяет сейчас обратиться к психологическому изучению духовности профессионала.

Вместе с тем следует подчеркнуть, что гуманитарная парадигма, как и естественнонаучная, имеет свои границы применения. Ограниченность гуманистического подхода обнаруживается, прежде всего, в понимании духовных феноменов.

Последние, как правило, редуцируются, низводятся до уровня психологических, эмоциональных жизненных переживаний, которые возникают на основе психологических механизмов вчувствования – идентификации и эмпатии, исходя из гуманистической системы ценностей, осознаваемых как индивидуальный вывод из сознания. Гуманистическая личность видит мир из замкнутого круга своего сознания.

Чтобы понять духовную сущность человека, требуется новая, духовная парадигма. Эта парадигма позволит создать духовную психологию человека, определенные предпосылки которой в настоящее время уже имеются. К ним можно отнести наследие мировой и отечественной

религиозной философии, духовный опыт исповедников и подвижников веры, учение Отцов Церкви и др. Духовная жизнь человека связана прежде всего с духовными исканиями, с поиском смысла жизни. Основными сферами духовных исканий являются: добро и зло, любовь и ненависть, истина и заблуждение, мера и гармония, красивое и безобразное, право и государственность, наука и творчество, искусство и религия и др.

Если гуманистическое сознание ищет смысл жизни в субъективных ценностях, то духовное – в таких высших ценностях, которые являются благом и в объективном, и в субъективном отношении. Высшим благом и тем самым смыслом является сама жизнь как осмысленная полнота и целостность. Подлинная духовность человека проявляется в его поступках, как личная обязанность и потребность делать добро.

Проводимые нами исследования позволят выявить и показать взаимосвязь уровня духовного развития специалиста, его ценностно-смысловой позиции и структуры профессионального мышления.

«ДРУГОЙ» КАК РЕФЛЕКСИВНАЯ ПОЗИЦИЯ В САМОПОЗНАНИИ ЛИЧНОСТИ

В.Г. Аникина

Московский государственный университет им. М.В.Ломоносова, Москва
vegav577@mail.ru

Необходимо отметить, что проблема самопознания человека остается открытой и значимой для современной психологии. Именно поэтому поиск путей ее решения является актуальной задачей в рамках психологических исследований различных подходов и школ (К.А. Абульханова-Славская, 1991, 1997; А.В. Брушлинский, 2003; Ф.Е. Василюк, 1984; В.В. Знаков, 2005; А. Ленгле, 2005 и др.). Самопознание – это феномен, который находится в центре внимания субъектного подхода (А.В. Брушлинский, 2001, 2003) и одного из его современных направлений – психологии человеческого бытия (В.В. Знаков, 2008).

Отметим, что постановка проблемы самопознания человека изначально осуществлялась в рамках философии. Понимание феномена самопознания на уровне философской методологии является, с нашей точки зрении, тем основанием, которое может, в определенных моделях, быть

представлено как базисное для психологических исследований, а также является источником новых ракурсов в рассмотрении данной проблемы.

В рамках статьи мы обратимся к взглядам двух философов, разделенных во времени целыми эпохами, но, как оказалось, находящихся в потоке одной – гуманитарной традиции во взгляде на проблему самопознания, – это Аристотель и М.М. Бахтин.

В своих размышлениях о человеке как дуалистическом существе Аристотель, выделил чистое «Я» (имеющее исключительно ноэтическую природу) и эмпирическое «Я» (динамическое и субстанциональное единство души и тела), а также описал механизмы, которые позволяют человеку осуществлять их самопознание. Чистое «Я» высвечивается посредством созерцательной деятельности человеческого ума, а вот эмпирическое «Я» узнает себя в зеркальном отражении – в другом эмпирическом «Я». В «Большой этике», как отмечает М.А. Гарнцев (М.А. Гарнцев, 1987), Аристотель писал: «самое трудное, как говорили некоторые из мудрецов, – познание самого себя... но и самое приятное (ведь знание самого себя приятно), однако сами по себе мы не можем созерцать сами себя... Поэтому как, когда мы желаем видеть свое лицо, мы видим /его/, глядя в зеркало, так и, когда мы хотим познать самих себя, мы можем познать /себя/ смотря на ***друга***... ведь, как мы говорим, ***друг есть второе Я***. Если же приятно знание самого себя, а это знание невозможно без ***другого, друга,*** то самоудовлетворенный /человек/ нуждается в дружбе, чтобы познать самого себя». Мы видим, что вопрос о человеческом самопознании проводится Аристотелем в связи с анализом понятий самоудовлетворенности и дружбы. Дружба между людьми – это источник самопознания, выхода за пределы эгоистического состояния самоудовлетворенности. Друг – это носитель особого, значимого отношения к другому человеку – отношения самопознания.

Впервые, в Античности, самопознание человека описывается как явление, обусловленное возникновением особого характера отношений, складывающихся между двумя людьми – ценностных, дружеских отношений. Механизм самопознания «зеркальный» – друг («Другой») является зеркалом, вглядываясь в которое человек узнает себя через сравнение. И здесь мы можем говорить о рефлексивной модели познания, основой которой является внешняя, аксиологически обусловленная активность человека. Друг становится рефлексивной позицией в процессе самопознания человека, его эмпирического «Я».

Можно сказать, что аристотелевское понимание природы самопознания является основой гуманитарной традиции исследования рефлексии в философии, ярким представителем которой уже в двадцатом веке стал М.М. Бахтин.

М.М. Бахтин выходит на проблему самопознания через проблему поиска условий оформления внутренней жизни «в душу». «Я должен сделать свои переживания специальным предметом своей активности, чтобы пережить их. Я должен стать другим по отношению к себе самому, занять новую ценностную позицию», – писал философ в работе «Этика словесного творчества» (М.М. Бахтин, 1986, с. 105). Далее он продолжал: «Необходима смысловая точка опоры вне моего жизненного контекста, живая и творческая – а следовательно, правая...» И этой смысловой точкой, как считал Бахтин, является – ***Другой.***

Отсутствие «Другого», как считал Бахтин, лишает точки опоры человека в создании себя. Почему это так? Бахтин четко определяет человека в его бытии: человек принципиально не совпадает сам с собой, он единственный и неповторимый, незаконченный. «Другой» может объяснить «Моё» как целостность, но только если он осуществляет по отношению ко мне эстетическое действие. В целом эстетическое действие «Другого» характеризуется: целостно-объемлющим принятием человека, нащупыванием его смысловых границ, обогащением человека своим завершением (превращение его в Героя), занятием единственного места в едином событии бытия. Для Бахтина важнейшим аспектом этического отношения «Другого» является эстетическое созерцание как действие, т.к. оно «активно и продуктивно» и, не выходя за пределы данного «Другого», лишь объединяет и упорядочивает эту данность «действия созерцания, вытекающего из избытка внешнего и внутреннего видения другого человека, и суть эстетического действия» (М.М. Бахтин, 1986, с. 27).

Бахтин описал эстетическое действие (***можно «видеть» в нем эстетическую рефлексию***): «Я должен вчувствоваться в этого другого человека, ценностно *увидеть изнутри его мир, так, как он его видит, стать на его место и затем*, снова вернувшись на свое, восполнить его кругозор тем избытком видения, который открывается с этого места вне его, обрамить его, создать ему завершающее окружение их этого избытка моего видения, моего знания, моего желания и чувства» (М.М. Бахтин, 1986, с. 27).

«Другой», осуществляя эстетическое действие, «становится» автором – созерцателем и тот, относительно которого осуществляется действие, – Героем. Сознание автора есть сознание сознания, т.е. оно объемлет героя в целостность.

Бахтин описывает типичные случаи отклонения от прямого отношения автора к герою, когда герой в жизни совпадает с автором, т.е. когда он автобиографичен. С нашей точки зрения Бахтин, отмечая возможность для человека быть и автором, и героем, дает возможность

проявления саморефлексии: «он должен стать другим по отношению к себе самому, взглянуть на себя глазами другого...» (М.М. Бахтин, 1986, с.19). Именно поэтому эстетическое действие можно рассматривать как процесс не только познания, но и самопознания человека. В нем можно выделить несколько этапов: актуализация ценностной позиции «Другого»; вчувствование с этой позиции в человека; вернуться на место «Другого» и восполнить с этой позиции кругозор человека избытком видения. Мы видим, что в описании эстетического действия «Другой» является той рефлексивной позицией, относительно которой осуществляется самопознание личности.

Дадим определение рефлексивной позиции – *это топос (место, смысловое по своей природе) во внутреннем мире человека, относительно которого осуществляется поворот сознания на восприятие внутреннего мира, построение его цельного образа и преобразование этого образа.*

Итак, как у Аристотеля, так и у М.М. Бахтина отношение Личность (человек) – «Другой» ценностно обусловлено. Опираясь на идеи этих философов, можно сказать, что самопознание возможно, только если возникли ценностно значимые, личностно значимые друг для друга отношения между двумя субъектами, тем самым становясь источниками самопознания друг друга. Осуществленный нами анализ показал, что в онтологических картинах Аристотеля и М.М. Бахтина «Другой» является рефлексивной позицией в процессе самопознания личности. «Другой» субъектно включен в со-бытие, построение целостного, но потенциально не завершенного, ценностно значимого образа внутренней жизни человека.

КРИТЕРИИ И ДЕТЕРМИНАНТЫ КОГНИТИВНОГО ОЦЕНИВАНИЯ ТРУДНЫХ ЖИЗНЕННЫХ СИТУАЦИЙ

Ю.Д. Бабаева, Е.В. Битюцкая

Московский государственный университет им. М.В. Ломоносова, Москва
julia_babaeva@mail.ru; bityutskaya_ew@mail.ru

В современной психологической науке заметно усиливается интерес к изучению поведения личности в трудных ситуациях. Распространенность понятия «трудная жизненная ситуация» (далее

ТЖС), его применение в других областях знания требует выявления собственно психологического аспекта изучения данной области, «раскрытия типологических психических особенностей поведения субъектов, которые вызывают повышенную конфликтогенность» (А.В Брушлинский, 1994). При этом одна из главных психологических проблем связана с выявлением особенностей субъективной картины ТЖС, складывающейся в индивидуальном сознании. Восприятие ситуации субъектом, интерпретация ее и отношение к ней определяется в современной науке как «*когнитивное оценивание*». Учеными – как зарубежными, так и отечественными – неоднократно подчеркивалось значение процесса оценивания ТЖС для выбора стратегии совладания с ней. Вместе с тем до сих пор остается не раскрытым ряд важных проблем, связанных с выявлением специфики оценивания конкретных типов ТЖС и актуализацией критериев их оценки. Анализ указанных проблем актуален как для теоретического исследования совладающего поведения, так и для разработки программ оказания психологической помощи людям, находящимся в ТЖС.

Большинство зарубежных исследований в этой области основывается на концепции когнитивного оценивания стресса, разработанной Р. Лазарусом (R. Lazarus, 1966; R. Lazarus, S. Folkman, 1984). На базовые положения этой теории опираются и соответствующие определения, предлагаемые рядом отечественных авторов (Л.А. Александровой, Ф.Б. Березиным, В.А. Бодровым, Т.Л. Крюковой). При этом развернутых эмпирических исследований когнитивного оценивания ТЖС в нашей стране не проводилось.

Вместе с тем в отечественной психологии заложена основа для более широкого понимания когнитивного оценивания ТЖС – как «субъективной представленности картины ситуации в индивидуальном сознании» (Л.Ф. Бурлачук, Н.Б. Михайлова, 2002, с. 11). Л.И. Анцыферова (1994, с. 7) характеризует данный процесс как «распознавание особенностей ситуации, выявление негативных и позитивных ее сторон, определение смысла и значения происходящего». По нашему мнению, такое понимание когнитивного оценивания ситуации шире, чем концепт, предложенный Лазарусом.

Цель нашего исследования заключалась в выявлении критериев и детерминант когнитивного оценивания ТЖС. Согласно предложенному нами рабочему определению, под когнитивным оцениванием ТЖС понимается процесс ее субъективного восприятия и интерпретации, результатом которого является субъективная картина ситуации, представленная в индивидуальном сознании.

Основные гипотезы: 1) Критериями когнитивного оценивания ТЖС являются такие признаки ситуации, как значимость, неподконтрольность, неопределенность, недостаточная прогнозируемость, динамичность, стрессогенность, а также соизмерение собственных ресурсов и опыта с требованиями ситуации. 2) Когнитивное оценивание ТЖС опосредовано как индивидуально-психологическими особенностями личности (тревожностью, локусом контроля), так и ситуационными факторами.

При проведении эмпирического исследования использовались *методики*: «Незаконченные предложения»; опросник «Локус контроля» (Е.Г. Ксенофонтова, 1999); шкала личностной тревожности Ханина – Спилбергера; а также разработанные нами методики: «Когнитивное оценивание ТЖС», анкета, направленная на выявление ТЖС. Кроме того, применялись методы беседы, наблюдения, анализа самоотчетов испытуемых. Обработка данных осуществлялась посредством описательной статистики, эксплораторного факторного анализа, сравнения выборок по U-критерию Манна-Уитни, H-критерию Краскела-Уоллеса, анализа корреляционных связей с использованием рангового коэффициента корреляции Спирмена. В исследовании приняло участие 375 респондентов: 207 студентов московских вузов 17–22 лет (107 девушек и 100 юношей); 168 респондентов 23–33 лет (91 женщина и 77 мужчин).

Результаты. ТЖС как психологическую категорию характеризуют два типа признаков: общие и частные. К первому типу относятся общие для всех ТЖС параметры: значимость, беспокойство, повышенные затраты собственных ресурсов, потери. Частные признаки (неопределенность ситуации, трудности в прогнозировании ее возникновения, в принятии решения, необходимость быстрого ответного реагирования, оценивание собственных ресурсов как недостаточных для преодоления ситуации и др.) варьируются в зависимости от типа ситуации и личностных особенностей человека. В целом, эмпирически полученные критерии когнитивного оценивания ТЖС подтверждают первую гипотезу. Факторный анализ, направленный на систематизацию этих критериев, позволил уточнить структурные компоненты данного феномена.

При анализе детерминант когнитивного оценивания ТЖС мы исследовали особенности этого процесса в зависимости от ситуационных характеристик (содержания ситуации и частоты ее возникновения в жизни респондента) и личностных диспозиций (тревожности и локуса контроля).

Полученные данные позволили выявить общие тенденции оценивания ситуаций в рамках одного содержательного типа ТЖС. На-

пример, при анализе всех ситуаций, отнесенных к типу «экзамены», выявлены высокие баллы по критерию «Сверхзатраты собственных ресурсов». Беседы с испытуемыми подтвердили, что ситуация экзаменов большинством из них оценивается как требующая высоких затрат и усилий (умственных, физических, психологических). Сравнение этих результатов с аналогичными показателями по ситуациям «конфликтные отношения с родителями» выявило статистически значимые различия.

При анализе влияния частоты возникновения событий в жизни субъекта сравнивались пять групп ситуаций: от однократно случавшихся в жизни респондента до длящихся на протяжении определенного периода («хронических»). Согласно полученным результатам, актуализация тех или иных критериев когнитивного оценивания ТЖС существенно зависит не только от содержания ситуации, но и от частоты ее возникновения в жизни субъекта. Статистически значимые показатели были получены по факторам: «общие признаки ТЖС», «неподконтрольность», «неопределенность», «быстрота реагирования», «непрогнозируемость». Например, для фактора «неподконтрольность» значимые различия были обнаружены между однократно происходящими и редкими ситуациями. Интересно отметить, что дальнейшее увеличение частоты возникновения ситуации в жизни субъекта не приводит к значимым изменениям по данному критерию.

Анализ корреляционных связей между показателями личностной тревожности и параметрами когнитивного оценивания выявил ряд значимых связей. С высоким уровнем тревожности связано восприятие ситуации как неопределенной, не зависящей от усилий субъекта, непреодолимой, а собственных ресурсов – как недостаточных для решения задачи. При слабо выраженной тревожности отмечается более оптимистичная оценка человеком ситуации, своих возможностей, наименьшая выраженность аффективных переживаний. Локус контроля коррелирует с такими факторами оценивания ТЖС, как неподконтрольность, неопределенность ситуации, трудности выбора решения, оценкой недостаточности ресурсов. Однако эти взаимосвязи варьируются в зависимости от содержания ТЖС, что свидетельствует об ограниченности диспозиционального подхода к оценке ситуаций.

Таким образом, проведенное исследование позволило описать феноменологию когнитивного оценивания ТЖС, определить его ситуационные и личностные детерминанты. Полученные результаты могут быть использованы в практике психологического консультирования.

НЕЧЕТКО-МНОЖЕСТВЕННАЯ МОДЕЛЬ НЕДИЗЪЮНКТИВНОСТИ ПСИХИЧЕСКИХ ПРОЦЕССОВ СУБЪЕКТА

Б.И. Беспалов

Московский государственный университет им. М.В.Ломоносова, Москва
bespalovb@mail.ru

Одним из ключевых представлений деятельностной психологии субъекта и человеческого бытия является идея С.Л. Рубинштейна о «недизъюнктивности» психического процесса. В статье «Мысли о психологии» (1940) он писал, что, «различая интеллектуальные, эмоциональные и волевые процессы, мы не устанавливаем этим никакого *дизъюнктивного деления* (здесь и далее курсив мой – *Б.Б.*), аналогично тому, как это делала психология, которая делила психику или сознание на интеллект, чувство и волю... когда мы говорим об интеллектуальных, эмоциональных и волевых процессах, речь, собственно, идет о *характеристике* единых и в то же время многообразных психических процессов *по преобладающему* в каждом таком процессе интеллектуальному, эмоциональному или волевому *компоненту*».

В приведенной цитате термин «дизъюнктивное деление» обозначает аналитическую (мысленную) операцию деления психики на онтологически отдельные, исключающие друг друга интеллектуальные, эмоциональные и волевые процессы или функции. Предположение о существовании таких отдельных, «непересекающиеся» психических реальностей является одним из «онтологических допущений» (принимаемом, в частности, в «функционалистской психологии»), которое влечет за собой необходимость использовать при описании этих реальностей соответствующую логику. Если допускается, что процесс не может *одновременно быть* «и интеллектуальным, и эмоциональным, и волевым», то в рамках классической логики, соответствующей такой онтологии, «не эмоциональный» всегда означает либо «интеллектуальный», либо «волевой», поскольку любой процесс или его одноименная характеристика исключают другие.

Однако, согласно С.Л. Рубинштейну, «эмоциональный процесс, например, в действительности никогда не сводится к “чистой”, т.е. абстрактной, эмоциональности; он всегда включает в каком-то *единстве и взаимопроникновении* не только эмоциональные, но и интеллектуальные моменты... Речь для нас идет не о том, что эмоция находится в *единстве* и *взаимосвязи*

с мышлением или мышление с эмоцией, а о том, что само мышление как реальный психический процесс уже является *единством* интеллектуального и эмоционального, а эмоция – единством эмоционального и интеллектуального... Один и тот же процесс может быть и, как правило, ***бывает и интеллектуальным, и эмоциональным, и волевым***» (С.Л. Рубинштейн, 1973, с. 98–99).Несмотря на то, что С.Л. Рубинштейн достаточно четко описал основные особенности «недизъюнктивного» психического процесса, соответствующий термин в его работах отсутствует. Термин «недизъюнктивность» был введен в психологию А.В. Брушлинским (1973, 1977), который придал ему более широкий смысл, связав его также с онтологической непрерывностью психического процесса, с преемственностью его стадий, с изначальной незаданностью «критериев или эталонов для самооценки» прогнозируемого, искомого результата.

Некоторые из выделенных С.Л. Рубинштейном и А.В. Брушлинским смыслов «недизъюнктивности» можно более четко, но с некоторым огрублением и упрощением выразить с помощью модели, основанной на теории нечетких множеств. В этой модели каждому компоненту x_i психического процесса приписывается некоторое число a_i из непрерывного диапазона [0...1], которое выражает степень, или значение функции принадлежности компонента данному процессу: $a_i = \mu(x_i)$. Степень принадлежности компонента процессу указывается справа от каждого компонента. Например, выражение {(Инт|0,2), (Эмоц|0,7), (Вол|0,3)} представляет собой *нечеткое множество* из трех компонентов, для которых функция принадлежности μ имеет следующие значения: $a_{инт} = 0,2$; $a_{эмоц} = 0,7$; $a_{вол} = 0,3$. Данное множество описывает процесс, характеризуемый, по С.Л. Рубинштейну, как *преимущественно эмоциональный (ЭМОЦ)*, поскольку в нем преобладает соответствующий компонент. Из этого множества с помощью операции дополнения можно получить другое нечеткое множество {(Инт|0,8), (Эмоц|0,3), (Вол|0,7)}, которое соответствует преимущественно интеллектуальному (*ИНТ)* процессу и имеет функцию принадлежности: $b_{инт} = 1 - a_{инт} = 0,8$; $b_{эмоц} = 1 - a_{эмоц} = 0,3$; $b_{вол} = 1 - a_{вол} = 0,7$.

Операции дополнения, пересечения и объединения нечетких множеств определяются с помощью функций принадлежности и соответствуют нечеткому отрицанию «***не***», нечеткой конъюнкции «***и***» и нечеткой дизъюнкции «***или/и***» (см., напр., А. Кофман, 1982). Для этих логических связок и произвольного нечеткого высказывания А (такого как *ИНТ* – «процесс преимущественно интеллектуальный») не выполняется *формально-логический* закон (не)противоречия (А и не-А = «ложь») и закон исключенного третьего (А или не-А = «истина»), поскольку нечеткое высказывание «А ***и не-***А» не всегда ложно, а высказывание «А ***или не-***А» – не всегда истинно.

Прежде чем перейти к дальнейшему описанию модели, следует отметить, что в концепции С.Л. Рубинштейна психический процесс понимается как активность субъекта, но не как его деятельность: «мышление как процесс – это для нас ***активность***, а не ***деятельность***. О деятельности и действии в специфическом смысле слова мы будем говорить только там, где есть ***воздействие***, изменение окружающего...» (там же, с. 99). Из понимания процесса как активности следует, что его компоненты также являются специфическими активностями субъекта, которые включены в его общую активность. Если компоненты психического процесса рассматривать как «координатные оси», или измерения пространства психической активности, то введенную выше функцию принадлежности компонентов процессу можно трактовать как *вектор активности субъекта*, величина и направление которого могут изменяться «спонтанно» или/и регулироваться самим субъектом. Последнее означает, что когда в зависимости от мотивации, решаемой задачи, от навыков саморегуляции и пр. человек произвольно увеличивает или уменьшает свою интеллектуальную, эмоциональную и волевую активность, то при этом изменяются не сами по себе компоненты (активности) психического процесса, а *координаты вектора* активности, т.е. *степени принадлежности* этих компонентов процессу и, следовательно, самому субъекту.

Под *онтологическим единством* психического процесса будем понимать, в частности, *изначальную* неразличимость его компонентов вследствие того, что они генетически возникают из одной и той же «первичной сущности» субъекта – из его активности, которая развивается путем «внешней дифференциации» в жизнедеятельности человека, при включении его в разные связи и отношения с миром. Различая компоненты (ИНТ, ЭМОЦ, ВОЛ) психического процесса и его нечеткие характеристики будем полагать, что разные (ИНТ, ЭМОЦ, ВОЛ) или противоположные (ИНТ и ***не-***ИНТ) *характеристики* находятся в отношении *логического единства*, если при изменении или развитии этого процесса они проходят через «моменты тождества», которые *опосредуют* их взаимопереходы, например переход процесса из преимущественно эмоционального (ЭМОЦ) в преимущественно интеллектуальный (ИНТ).

Для формализации *логического* отношения единства характеристик психического процесса следует допустить, что описывающий его вектор активности трансформируется из одного состояния в другое *непрерывно*. В модели это выражается зависимостью координат вектора активности от непрерывного временного параметра t: $a_i(t) = \mu(x_i, t)$. Тогда описанную А.В. Брушлинским «онтологическую непрерывность» психического процесса, его не завершаемость, постоянное, даже во время сна присутствие у живого субъекта можно связать с невозможностью одновремен-

ного равенства нулю всех координат вектора психической активности. Это следует из того, что высказывание об отсутствии у субъекта любой активности имеет логическое значение «ложь», поскольку соответствует пустому множеству компонентов {(Инт|0), (Эмоц|0), (Вол|0) ...}.

В отличие от непрерывного изменения координат вектора активности нечеткие характеристики психического процесса изменяются *дискретно*, совпадая в те моменты времени, когда некоторые координаты вектора активности принимают одинаковые не нулевые значения. Абсолютный «момент тождества» между всеми характеристикам процесса наступает в тот момент времени $t_{а—тожд}$, когда *все* координаты вектора активности принимают значение 0,5, т.е. $a_{инт}(t) = a_{эмоц}(t) = a_{вол}(t) = 0{,}5$. В этот момент процесс описывается множеством: {(Инт|0,5), (Эмоц|0,5), (Вол|0,5)}, которое равно своему нечеткому дополнению. Из этого следует нечеткое равенство (≈) любых характеристик процесса (не-ИНТ ≈ ИНТ ≈ не-ЭМОЦ ≈ ЭМОЦ и т.д.), которые ***равны*** также в том смысле, что «нечетко описывают» одну и ту же реальность – психический процесс в его уравновешенном состоянии. (Аналогично этому обычное равенство двух выражений: «утренняя звезда» = «вечерняя звезда», означает, что они обозначают один и тот же объект – Венеру). Дальнейшее развитие модели может состоять в изучении *относительных* (неполных) «моментов тождества» характеристик психического процесса и формулировании таких теоретических законов, или ограничений на динамику вектора психической активности субъекта, которые могли бы описывать возможные формы регуляции этого процесса и согласовывались с эмпирическим законом Йеркса-Додсона.

НЕОСОЗНАННЫЙ СТРАХ СМЕРТИ У ДЕТЕЙ – ЕГО ПРОЯВЛЕНИЯ И ВОЗМОЖНОСТИ КОРРЕКЦИИ

И.С. Борщевский

Детский краевой психоневрологический санаторий, Пятигорск
neuropsy@mail.ru

В психологии категория субъекта рассматривается и в динамическом, и в структурном плане. Первый характеризуется прежде всего через разные виды активности – познание, действие, созерцание, индивидуальное развитие (как особое качество способа подлинно человеческого

существования). Другая сторона исследования психологических характеристик субъекта представляет собой совокупность отношений человека к природе и другому человеку (В.В. Знаков, А.В. Брушлинский, 2000). Наряду с этим, по словам А.В. Брушлинского, «в любом психическом явлении бодрствующего человека нет ничего, что было бы целиком и полностью осознанным, поскольку в нем же всегда есть и нечто неосознанное; вместе с тем в нем никогда нет и полностью бессознательного, поскольку хоть какие-то моменты частично всегда осознаются» (А.В. Брушлинский, 1994). Для человека как субъекта сознание особенно существенно, потому что именно в ходе рефлексии он формирует и развивает свои цели (которые могут быть только осознанными). При этом он осознает хотя бы частично некоторые из своих мотивов, последствия совершаемых действий и поступков и т.д. Вместе с тем человек остается субъектом – в той или иной степени – также и на уровне психического как процесса и вообще бессознательного. Последнее не является активностью, вовсе отделенной от субъекта и не нуждающейся в нем. Даже когда человек спит, он в какой-то (хотя бы минимальной) мере – потенциально и актуально – сохраняется в качестве субъекта, психическая активность которого в это время осуществляется весьма энергично на уровне именно бессознательного (например, в форме сновидений), но без целей, рефлексии и произвольной саморегуляции в их обычном понимании. Эти и все другие различные виды и уровни активности субъекта образуют целостную систему внутренних условий, через которые действуют на него любые внешние причины, влияния.

Человек как субъект, сталкиваясь с неприятными аспектами бытия, конфликтуя с ними, вырабатывает различные способы психологической защиты. Наиболее сильным стрессором является страх смерти. Этот страх настолько всеобъемлющ и проникает во все стороны взаимодействия субъекта с окружающим миром, что заслуживает особого внимания. Наиболее древним способом психологической защиты, к которому субъект прибегает чаще всего, является отрицание и вытеснение (И. Ялом, 1997). Страх смерти, вытесненный в сферу бессознательного, не оказывает уже такого травмирующего влияния, но и не находится в бессознательной сфере постоянно, «прорываясь» оттуда и вынуждая субъект находить новые способы взаимодействия с ним.

Наши наблюдения за детьми 5–14 лет выявили высокий уровень бессознательной тревоги смерти у детей разных возрастов, тревога эта «лежит» неглубоко в предсознании и «прорывается» в сознание с определенной периодичностью.

В течение года был проведен эксперимент, в котором участвовало 360 детей от 5 до 14 лет, не бывавших в экстремальных ситуациях. В ходе занятий по музыкотерапии им предлагалось под музыку рисовать ассоциации (произведение «Лето» из цикла «Времена года» Антонио Вивальди). Наибольшее количество рисунков с темой смерти наблюдалось в апреле, мае и июне у детей всех возрастных групп: от 65% до 90% у детей 5–12 лет и от 70% до 80% у подростков 13–14 лет. (Названия рисунков: «Мои похороны», «Смерть дедушки», «Смерть отца», «Принцесса убила маму за, то, что она не отпускала ее погулять с друзьями, а заставляла учить уроки», «Убийство друга», «Сон, который никогда не кончится», «Похороны», «Кровавая война», «Человек застрял в грязи и не может выбраться», «Распятие», «Беслан», «Жизнь и смерть Моцарта» и т.п.) В то время как в остальные месяцы года темы рисунков соответствовали идее музыкального произведения («Летний дождь», «Природа», «Пейзаж», «Буря» или «На балу», «Танец»), а тема смерти встречалась в 7–15% случаев, как правило обусловленных личным опытом (смерть близкого человека в анамнезе).

Анализируя результаты эксперимента, мы пришли к выводу, что, во-первых, хотя произведение и содержит в себе тревожные интонации, не оно само является источником страха смерти, а служит лишь неким стимулом, вызывающим тревогу из предсознания в сознание в определенные периоды жизни. Иными словами, «чувства не пробуждаются в нас произведением искусства, мы изнутри себя вносим в произведение искусства, вчувствуем в него те или иные чувства, которые подымаются из самой глубины нашего существа» (Л.С. Выготский, 1978). Во-вторых, повышение уровня этой тревоги связано с окончанием учебного года, когда решается вопрос о выставлении итоговых оценок и о переводе в другой класс, поступление в школу у дошкольников, т.е. вопрос о будущем ребенка. Таким образом, страх смерти, не осознаваемый детьми, проявляется в виде «школьного невроза».

В ходе прослушивания произведения и рисования наступила эмоциональная разрядка, катарсис, и дети довольно быстро смогли восстановить свою психологическую защиту. Опыт, который получили дети во время занятий, и «отработка» страха смерти были, по нашему мнению, для них полезны. «Эстетическая реакция как таковая сводится к катарсису, искусство становится сильнейшим средством для наиболее целесообразных и важных разрядов нервной энергии» (Л.С. Выготский, 1978).

Музыкотерапия является достаточно эффективным методом работы с такими детьми.

БЫТИЙНОЕ ПРОСТРАНСТВО ЛИЧНОСТИ КАК РЕЗУЛЬТАТ РАЗВИТИЯ ЕЕ СУБЪЕКТНОСТИ

А.В. Бурмистрова-Савенкова

Психологический институт РАО, Москва
cygnet@inbox.ru

Личность по мере своего развития реализует свое главное субъектное свойство – способность изменять внешнее по законам внутреннего (А.В. Брушлинский, 1991). Отсюда бытие есть процесс воплощения личностного содержания в фактах средовых преобразований (З.И. Рябикина, 2001).

Объективные пространства среды, предшествующие личности, но «освоенные» ею и реорганизуемые в соответствии с личностными смыслами, переживаемые как «моё», составляют ***бытийное пространство личности***. Это сложное, интегрированное психическое образование, которое является результатом «овладения» (термин Л.С. Выготского) объективными пространствами бытия, развития способности производить изменения в мире и в самом себе – другими словами, результатом развития субъектности личности.

Именно способность человека быть субъектом собственной жизни, его активность в преобразовании объективной реальности в соответствии со своими внутренними побуждениями, ценностями, смыслами дает ему возможность быть аутентичным себе и своей природе, «творить свой собственный мир, в котором он может чувствовать себя в согласии с собой и со своими ближними...» (Э. Фромм, 1992). Этот мир, сотворенный личностью (то, что в обыденном сознании зафиксировано понятием «личная жизнь» человека) обеспечивает ее неприкосновенность, сохранение идентичности, защиту от манипулятивного и любых негативных видов воздействия со стороны других.

Исследование данного феномена представляет определенную сложность, поскольку «нередко о личном пространстве говорить не хотят, не желают его раскрывать» (М. Черноушек, 1989), оно «существует естественно и не рефлексируется без возникновения проблемных ситуаций, оно «прозрачно» и потому с трудом поддается позитивному описанию» (С.К. Нартова-Бочавер, 2003).

Однако в отечественной психологии попытки инвентаризовать отдельные компоненты его структуры были предприняты (практически одновременно, но независимо друг от друга) в двух исследованиях: С.К. Нартовой-Бочавер (2003) и нашем собственном (А.В. Бурмистрова, 2002).

С.К. Нартовой-Бочавер было условно выделено шесть составляющих «психологического пространства личности», отражающих физические (территориальные и темпоральные), социальные и духовные аспекты человеческого бытия: физическое тело, личные вещи, территория, привычки, друзья и вкусы.

В нашем исследовании структура бытийного пространства личности представляет собой реорганизуемые ею подпространства: телесно-организмическая среда, внутренний мир, мир вещей, семейная сфера, природа, домашние животные, занятия и профессиональная сфера, межличностные отношения, время жизни, географические пространства, общечеловеческие ценности. Кроме того, в нашем исследовании было выявлено, что когнитивные репрезентации «личной жизни», отражая личностные смыслы, различаются у лиц различной профессиональной направленности по «диаметру» (пространственной протяженности), объему и классам включаемых в него объектов. Так, в бытийном пространстве респондентов, относящихся к системе «человек-человек» (по Е.А. Климову) значительное место занимают межличностные отношения и важные для их поддержания качества и умения самих респондентов. Представители системы «человек – образ» включают в свое пространство инструменты формирования образа и изменения внешней среды, а также продукты и результаты творческой деятельности.

Личность реализует свое стремление к самоактуализации, расширяя границы бытийного пространства за счет «приращения» объективных пространств среды, в которых разворачивается жизнь человека. Их включение (либо исключение) в бытийное пространство личности происходит на основе субъективной оценки этих пространств с точки зрения того, предоставляют ли они возможности для реализации расширительного потенциала личности. Индикатором включенности объективного пространства в бытийное пространство личности является степень удовлетворенности «личной жизнью» в данном пространстве (тем, что его наполняет и как это организовано).

В этом году нами проведено исследование интересующего нас феномена в русле психосемантического подхода (А.Г. Шмелёв, Е.Ю. Артемьева и др.), который основан на изучении личности через анализ ее индивидуального сознания и обладает широкими возможностями операционализации смысловых единиц анализа структуры личности (П.Ф. Петренко, 2005).

В области психодиагностики личности уже давно наряду с опросниками интенсивно применяются исследования на основе контент-анализа. Обычно его применение связано с изучением таких психологических феноменов, которые трудно измерить с помощью существующих

опросниковых методик. К тому же опросники подвержены эффекту социальной желательности и ряду искажающих факторов (Г.Ю. Малкова, Н.А. Алмаев, 2006).

Объектом контент-анализа является содержание различных видов речевой продукции. В нашем случае это были тексты 68-ми эссе, в которых молодые люди от 18 до 23 лет размышляли о том, что такое «личная жизнь». Тексты были подвергнуты контент-анализу при помощи программного обеспечения «Система ВААЛ» (В.И. Шалак, М. Дымшиц, 2007).

Фоносемантическая оценка консолидированного текста «Личная жизнь» по монополярным шкалам (20 прилагательных русского языка) показала высокую положительную нагрузку по шкалам: прекрасный, светлый, нежный, радостный, яркий и, напротив, отрицательную выраженность шкал: суровый, минорный, печальный, темный, тяжелый, тоскливый, угрюмый, устрашающий.

Были получены различные значения выраженности отдельных категорий для данного текста, некоторые из них отражены в таблице.

Результаты контент-анализа текстов «Личная жизнь» (N = 68)

Высокая положительная нагрузка	Высокая отрицательная нагрузка
Психоаналитическая символика	
Жизнь, позитив, архетипичность	Смерть, негатив, мужская и женская символика
Мотивы	
Надежда на поддержку, аффиляция, достижение успеха	Власть, страх власти, избегание неудачи
Организация событий	
Следствие, причина	Нарушение
Центр внимания	
Я	Он – она – оно, ты – вы
Ценности	
Практические, этические, гностические, добро, нравственность, ум	Безнравственность, зло, глупость

В целом, контент-анализ показал, что феномен бытийного пространства личности, отраженный в представлениях людей о «личной жизни», имеет положительную эмоциональную окраску, обладает свойствами защищенности, гармонии, надежности. Отсюда следует, что наличие бытийного пространства личности дает человеку ощущение психологического комфорта, способствует формированию личностной идентичности (центр внимания субъекта направлен на собственные переживания, мысли, чувства). Выстраиваемое субъектом бытийное пространство является результатом самоактуализации личности (она – причина, а пространство это – ее следствие). При этом объективные пространства преобразуются в соответствии с личностными ценностями и смыслами, образуя иное качество бытия, которое по своим свойствам одновременно и объективно, и субъективно.

ПРИМЕНЕНИЕ МИКРОСЕМАНТИЧЕСКОГО АНАЛИЗА К ДУХОВНО-ОРИЕНТИРОВАННОМУ ДИАЛОГУ

М.И. Воловикова, М.Ю. Колпакова

Институт психологии РАН, Психологический институт РАО, Москва
volovik@ipras.ru, mkolpakova@gmail.com

Андрей Владимирович Брушлинский определял разработанный им микросемантический анализ как «качественно-количественный, континуально-генетический» метод, направленный на изучение мышления как непрерывного («недизъюнктивного») процесса порождения мысли» (А.В. Брушлинский, 2003). В дальнейшем возможности применения данного метода качественного анализа удалось распространить и на письменные тексты, отражающие в той или иной степени моменты развития мысли (М.И. Воловикова, 2005, 2008).

А.В. Брушлинским и его учениками были исследованы процессы прогнозирования искомого, закономерности порождения познавательных мотивов внутри самого мыслительного процесса, взаимосвязь психологических и логических характеристик мышления. Было показано, что с помощью микросемантического анализа можно исследовать глубинные связи мышления и личности, мышления и общения, закономерности интерпретации текста.

Одна из возможных областей применения микросемантического анализа связана с духовно-ориентированным диалогом. Разрабатываемое в русле школы Т.А. Флоренской понимание духовно-нравственных оснований психической жизни людей (Т.А. Флоренская, 1991, 2001, 2006; М.Ю. Колпакова, 2003) поставило задачу поиска метода, позволяющего выявлять позитивные изменения направленности диалога. Так, в диссертационном исследовании Т.Ю. Коренюгиной (Т.Ю. Коренюгина, 2008) для исследования процесса трансформации ценностно-смысловой сферы в процессе решения нравственных задач применялся микросемантический анализ. Были выделены моменты, связанные с проявлением в сознании и формированием суждений, отражающих глубинные личностные ценности. В данном случае речь шла о ценности жизни человека, а в предъявляемых студентам медицинских специальностей задачах спрашивалось о возможности или невозможности применения эвтаназии в медицинской практике. Оказалось, что изменение в ценностном отношении к жизни связано с преодолением конфликта между наличными ценностями и вытесненными из сознания духовно-нравственными ценностями.

Применение микросемантического анализа к духовно-ориентированному диалогу ставит задачу конкретизации на новом уровне основных принципов и приемов самого анализа. Так, выявление психологической структуры мыслительной задачи применительно к духовно-нравственной сфере ставит вопросы о том, что является основным отношением и что можно считать решением задачи (и есть ли у задач такого типа единственное решение).

Что касается остальных приемов анализа (М.И. Воловикова, 2008), то они вызывают меньше вопросов. Если психологическая структура нравственной задачи (например, о ценности человеческой жизни) связана с онтологией человеческой жизни (т.е. превосходит границы психологии), то выявление в тексте «операционной схемы сравнения», которой пользуется испытуемый (респондент), моментов переформулирования высказываемой мысли, пауз, грамматических неточностей, а также психологической переменной и константных образований относятся к компетенции психологической науки.

СЕМЕЙНЫЕ СОБЫТИЯ: ТРУДНОСТИ И РЕСУРС В ЖИЗНИ РОССИЙСКИХ МУЖЧИН И ЖЕНЩИН*

Т.В. Гущина

Костромской государственный университет им. Н.А. Некрасова, Кострома
gutat05@rambler.ru

Семейные истории, в которых отражаются наиболее важные моменты, свидетельствуют о том, что судьбы отдельных людей, судьбы целых семей и родов составляют историю народа, историю государства. Социальные изменения в обществе оказывают влияние на ценностные ориентации, но в целом этнокультурные ценности продолжают играть важную роль в жизни полиэтнического общества (Г.Д. Данильченко, 2007). Россия не так давно вошла в систему открытых глобальных коммуникаций. Успех взаимодействия представителей разных культур основывается на знании собственной культуры и особенностей других культур. Изучение конкретных жизненных ситуаций, событий, составляющих семейную историю, у представителей разных национальностей, позволяет, на наш взгляд, лучше понять особенности поведения мужчин и женщин в семье и вне семьи. Это знание может оказать влияние на изменение межкультурных установок, стереотипов восприятия и понимания людей другой национальной культуры, ежедневных ценностей обыденной жизни, среди которых важное место занимает семья, женское и мужское поведение, в том числе в трудных ситуациях.

Трудности и стрессы, переживаемые семьей, проверяют семейную систему на прочность, жизнестойкость и способность восстанавливать силы после перенесенного напряжения, позволяют проявить особенности поведения членов семьи. Накапливаясь и перекрывая друг друга, семейные трудности могут деструктивно влиять на внутрисемейный климат, приводить семью к ситуации риска для ее благополучия и здоровья (Т.Л. Крюкова, М.В. Сапоровская, Е.В. Куфтяк, 2005). Масштаб негативных последствий стрессов в семейной жизни в большинстве случаев зависит от семейных ресурсов, умения решать проблемы и справляться со стрессом, т.е. адекватного совладающего поведения супругов (Г. Боденманн, 2000). Своеобразным ресурсом, влияющим на способность

* Исследование проведено при финансовой поддержке РГНФ, грант № 08-06-00679а.

семьи совладать с жизненными трудностями, является обращение к положительным радостным моментам в истории существования семьи.

В контексте кросскультурного исследования образов мужчины и женщины в семье и вне семьи нами были изучены конкретные события семейной жизни россиян, переживаемые субъектами как трудные или ресурсные. Выборка составила 45 человек, средний возраст 30 лет, 36 женщин и 10 мужчин. 22 человека состоят или состояли в браке, 13 человек в браке не состояли. Испытуемым было предложено написать в свободной форме сочинение на тему: «Что мне хочется помнить, а что хочется забыть из своей семейной жизни». В результате нам удалось собрать примеры реальных семейных событий. В некоторых историях приятные моменты переплетаются с семейными трудностями, в 30% случаев респонденты отказывались вспоминать трудные жизненные ситуации, делая акцент на хороших воспоминаниях. 20% историй можно отнести к своеобразной исповеди, в них достаточно подробно описаны печальные семейные события. Различные по эмоциональной окрашенности воспоминания связаны в большей степени с супружескими отношениями, подтверждая, что в современной российской семье они становятся более значимыми, а родственные (хотя их значение и велико) отходят на второй план.

Анализируя случаи семейной жизни, которые хотелось бы стереть из памяти, мы получили дополнительный материал к описанию семейных трудностей. В первую очередь, респонденты отмечают ссоры, скандалы, придирки по пустякам, невнимательность, оскорбления, грубость и жестокость членов семьи по отношению друг к другу, особенно во время конфликтных ситуаций, ревность, которую часто считают необоснованной, измены, развод, связанный с ним раздел имущества (65%).

В ссоре он мог меня обозвать и наговорить очень много, что мне неприятно вспоминать.

Женщинам хотелось бы забыть отсутствие поддержки со стороны мужа в быту, в воспитании детей.

До свадьбы на руках носил, стихи читал, а после куда-то все ушло. Я к нему со всей любовью, добротой. Хочешь отдохнуть с друзьями, пожалуйста, иди, как человека отпускаешь, а он уходит на сутки, поступает по-свински. Мне хочется изменить все это, может, изменить что-то в себе, если нужно, но чтобы мы опять стали той парой, молодоженами.

Респонденты-мужчины отмечают, что хотелось бы забыть ситуации, которые до сих пор вызывают чувство вины. Это обида ими близких людей (жены, матери), «глупые поступки», совершенные в момент обиды и раздражения, случай воровства, имевший место в 8-летнем возрасте.

В сочинениях также описаны тяжелые, экстремальные стрессовые ситуации (24%), такие как болезнь членов семьи или собственно респон-

дента, несчастный случай (авария, пожар, ограбление) с тяжелыми последствиями, хронический семейный стресс, связанный с материальным неблагополучием, психическим заболеванием или зависимым поведением членов семьи, смерть члена семьи, в том числе пример суицида.

Пьяная мама била нас, обзывала, унижала, а трезвая просила прощения, и мы с сестрой ее прощали, ведь она же мама. Когда сестра стала взрослая, она просто ушла из дома... Я осталась совсем одна. Это было для меня большим ударом. Все это совсем не хочется помнить и касаться этого.

Ответ респондентов на вопрос, что хочется вспоминать из семейной жизни, позволил нам определить тот семейный ресурс, который может быть использован членами семьи в трудных жизненных ситуациях для совладания с трудностями. Респонденты отмечают, что приятно вспоминать семейные праздники, поездки, совместный отдых, добрые разговоры в кругу семьи, проявление заботы, внимания, понимания, сочувствия, особенно в трудные моменты, во время болезни, маленькие знаки внимания, предупредительность (48%).

Никто тогда не предполагал, что это случится (автоавария), но, благодаря заботе и поддержке моих любимых людей, старанию врачей, а также собственному оптимизму, мы вместе. Это был праздник не только для меня, но также для всей моей семьи, что все мы живы, здоровы, сидим за одним столом, разговариваем, смеемся, строим планы на будущее.

Многие респонденты обращаются к своему детству, которое видится им беззаботным и счастливым (25%). С радостью вспоминаются также первая встреча будущих супругов, период ухаживания, чувство всепоглощающей любви и счастья, свадьба, забота супруга во время беременности, рождение детей, особенно первенца (53%). Можно отметить высокую эмоциональность сочинений и, в первую очередь написанных мужчинами.

Для меня самое радостное событие в моей жизни то, когда я увидел и взял на руки свою дочку. Она была настолько мала, беззащитна, что я понял – это человек, ради которого я теперь должен жить. Это для меня самый памятный день, который я хочу и буду помнить всегда.

Осознание связи прошлого и настоящего дает человеку возможность обрести смыслы и закономерности происходящего с ним. Отсутствие осознания этого явления делает семейные проблемы многопоколенными, повторяющимися, своеобразным передаваемым «наследием» (Е.А. Петрова, 2007). Респонденты в своих сочинениях отмечают, что хотели бы передавать эти истории своим детям, тем самым неосознанно стремясь к выполнению важной семейной функции, создавая основы масштабного и многопланового процесса культурного социогенеза, приобщающего ребенка к опыту культуры и цивилизации. Семейная история, как и другие социализирующие

системы, транслирует ребенку основные символы социально-культурного мироустройства, на базе которых выстраивается индивидуальная картина мира субъекта. (Е.Е. Сапогова, 2002).

ПРОЯВЛЕНИЯ СУБЪЕКТНОСТИ В ДОВЕРИИ

С.Г. Достовалов

Курганский государственный университет, Курган
dsg@kgsu.ru

Доверие как психологический феномен, несомненно, относится к кругу субъектных явлений. Как отмечается во многих исследованиях (С.Л. Рубинштейн, А.В. Брушлинский, Е.А. Сергиенко и др.), субъект выступает в качестве носителя определенной системности, раскрывающейся во взаимодействии с миром. В то же время в определениях самого понятия доверия всегда подчеркивается аспект обращенности доверия в мир: «Доверие – это уверенность в надежности характеристик объекта, ситуации или поведения другого человека, необходимых для достижения желаемой, но неопределенной цели в ситуации, связанной с риском» (G. Elofson, 1998); «Доверие – это психологическое состояние, выражающееся в признании собственной уязвимости и базирующееся на ожидании позитивных намерений или поведения другого» (Rousseau et al., 1995); «Доверие есть самостоятельная форма веры, сущность которой заключается в специфическом отношении субъекта к определенным объектам, связанным с ситуативной, актуальной значимостью и априорной надежностью (безопасностью) объекта для субъекта... Понимание смысла и сущности доверия как специфической самостоятельной формы веры, образующей ценностное отношение субъекта к объекту, возможно лишь в рассмотрении системы «“человек и мир” как единой онтологии» (Т.П. Скрипкина, 1997). Таким образом, определяя свое отношение к тем или иным объектам окружающего мира, оценивая их с точки зрения надежности, безопасности, предсказуемости и т.д., человек выступает в качестве субъекта доверия. Однако, как отмечает Т.П. Скрипкина (Т.П. Скрипкина, 2003), совершенно недостаточно рассматривать доверие только как отношение к другому или установку на другого. При таком подходе данное явление оказывается «уплощенным», его феноменологические характеристики не «улавливаются» и оказываются одномерными и очень ситуативными. Вероятно, как отношение или как установку доверие можно рассматривать лишь по отношению к элементам окружающего мира, не обладающим характерис-

тиками субъектности – животным или неодушевленным объектам. В этом случае субъектность доверия проявляется только с одной стороны – со стороны самого доверяющего. Однако проявление доверия в межличностных отношениях не укладывается в рассмотренную схему. Общение между людьми предполагает взаимодействие между двумя субъектами, каждый из которых по отношению к другому проявляет свою степень (меру) доверия. Именно благодаря взаимному соотнесению установок на доверие у субъектов общения происходит порождение различных феноменов межличностного взаимодействия. Согласование таких установок приводит к возникновению взаимодоверия – специфического субъектного феномена, выделенного Т.П. Скрипкиной в качестве основы межличностных взаимодействий (Т.П. Скрипкина, 1999). Взаимодоверие возможно только во взаимоотношениях между субъектами, т.к. предполагает наличие у всех участников взаимодействия одновременного восприятия себя и другого как ценности и как субъекта.

В то же время просто включение в процесс общения еще не делает его участников автоматически субъектами доверия. Как отмечает В.В. Знаков: «Очевидно, что вряд ли следует называть субъектом человека, занимающего в общении монологическую позицию: не слушающего другого, не признающего за ним права на собственное мнение и, в общем-то, совершенно не заинтересованного в принятии и понимании его как равноправного коммуникативного партнера» (В.В. Знаков, 2003). В контексте психологии доверия аналогом подобной «утраты субъектности» можно считать ситуации, когда партнер по общению выступает для человека лишь в качестве объекта доверия. В этом случае на первое место выходит значимость тем и переживаний непосредственно для самого индивида. В результате партнер по общению выступает лишь фоном, на котором индивид стремится выразить себя. В такой ситуации значимым становится лишь сам факт наличия другого участника общения, в остальном же как партнер по общению он становится безразличен. Здесь отсутствует какое-либо ценностное восприятие второй стороны общения, а следовательно, разрушается или становится невозможным сам процесс установления доверия между участниками общения. В исследовании О.Г. Фатхи, посвященном изучению посттравматического синдрома у военнослужащих – участников боевых действий, был зафиксирован факт бесконечного рассказа о психотравмирующей ситуации безотносительно собеседника, его заинтересованности, уровня доверия к нему и т.д. (О.Г. Фатхи, 2006). В этом случае собеседник выступает лишь в качестве обезличенного объекта доверия, что, безусловно, препятствует формированию доверительных отношений между партнерами, на что обращал внимание В.В. Знаков: «Проведенные исследования показали, что стремление хотя

бы одного из партнеров обращаться с другим не как с субъектом, а как с объектом, которым можно манипулировать, пагубным образом сказываются на успешности достижения взаимопонимания» (В.В. Знаков, 2003). Более того, не воспринимая партнера в качестве субъекта доверия, человек сам утрачивает свою субъектность. По мнению Е.Н. Волковой, отношение человека к другим людям является своеобразным индикатором качества его преобразовательной деятельности как по отношению к миру, так и по отношению к самому себе, т.е. характеристикой проявления его субъектности. Нарушение именно этого отношения приводит к патологии личности – ее разрушению (Е.Н. Волкова, 2003).

Таким образом, рассматривая человека в качестве субъекта доверия, можно выделить два варианта проявления субъектности в этой сфере: 1) Односторонняя субъектность, проявляющаяся только по отношению к предметам или животным. Здесь доверие проявляется как оценка надежности и безопасности объектов для субъекта. 2) Субъектность в системе межличностных отношений, проявляющаяся как взаимодоверие, как согласованность установок на доверие друг другу у партнеров по общению в совокупности с ценностным отношением к партнеру. Данной схемой не исчерпывается все многообразие проявлений субъектности в доверии. Существует ряд феноменов, еще требующих изучения и объяснения (например, известные факты проявления взаимного доверия животных и людей), что определяет перспективность дальнейших исследований.

ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКАЯ МОДЕЛЬ ЧЕЛОВЕК – ПРОФЕССИЯ – ОБЩЕСТВО В СВЕТЕ СУБЪЕКТНОГО ПОДХОДА А.В. БРУШЛИНСКОГО

Е.П. Ермолаева

Институт психологии РАН, Москва
lerm@psychol.ras.ru

Реальные проблемы профессионала в новых социально-экономических условиях выводят исследование его субъектности за рамки проблематики *субъекта деятельности* в сферу психологии человеческого бытия. Это предполагает обращение к социальным аспектам профессиональных отношений и закономерный переход от традиционных исследовательских моделей в рамках систем «человек – машина», «человек – профессия», «человек – общество» к описанию поступков и поведения профессионала

в системе *«человек – профессия – общество»* (ЧПО). Эту систему мы рассматриваем как реализацию основной методологической триады субъектного подхода А.В. Брушлинского «субъект – деятельность – социум» применительно к современным особенностям бытия профессионала.

Использование нами при описании профессионала в системе «человек – профессия – общество» термина *поведение*, а в качестве основной единицы поведения – *профессионального поступка* вытекает из позиции А.В. Брушлинского, зафиксированной в сборнике «Психология и этика»: «Человек (субъект, личность) и его психика формируются и развиваются в процессе и в результате (изначально практической) деятельности – игровой, учебной, трудовой и т.д., т.е. социальной по своей сути. Тем самым человек включается во все более сложную систему отношений с другими людьми. Когда моральное содержание таких отношений приобретает ведущее значение, *деятельность выступает в новом качестве – как поведение* (т.е. в нравственном, а не бихевиористском смысле слова)... Тогда "единицей" поведения является *поступок* (а действие есть "единица" деятельности)» (А.В. Брушлинский, 1999).

Замечу, что наша аббревиатура «система ЧПО» нисколько не добавляет системности в реальные отношения и процессы функционирования профессионала. Они как были, так и остались гораздо более сложными, чем мы можем описать. То, что здесь называется системой ЧПО, – это своего рода проекция реальных многокачественных связей между человеком, профессией и обществом и внутреннего содержания каждого из этих компонентов на профессиональное поведение и поступки, причем только в той части, которая позволяет ответить на вопросы, связанные с профессиональной идентификацией и социальной адаптацией профессионала в меняющемся мире. Именно поэтому об этой системе можно говорить лишь как об *исследовательской модели*, а не как о модели мира, отражающей все грани реальности.

Профессиональную идентичность мы рассматриваем как *сущностную психосоциальную структуру*, в которой сфокусированы основные отношения профессионала в меняющейся «системе человек – профессия – общество». Прежде всего, это характеристика сложившегося психологического *соответствия* и *устойчивого самоотождествления* личности с профессией. Однако устойчивость этой структуры относительна: в условиях радикальных реформ она остается *открытой* для влияния социальных факторов, размывающих критерии профессионализма; и тогда идентичные в недавнем прошлом профессионалы могут оказаться маргиналами. Поэтому, как свойство *высокоорганизованной* профессиональной личности, идентичность обладает одновременно запасом функциональной *стабильности* и резервом *вариативности* в социально приемлемых пределах.

В связи с этим следует уточнить использование нами термина «профессионал». В отличие от принятых в советской и российской психологии трактовок профессионала в аспекте достижения определенного *уровня профессионализма* (Маркова, 1996) (отсюда – противопоставление профессионал/непрофессионал) и постановки задач *профессионального совершенствования* как достижения высшего уровня профессионального мастерства, в рамках данной исследовательской модели профессионал – это любой субъект, включенный в систему профессиональных отношений в качестве производителя социально востребованных услуг или продукта, занимающий конкретную социально-экономическую нишу в структуре отношений на рынке труда и играющий в этом качестве определенную социальную роль, – т.е. выполняющий оплачиваемые специфические функции, которые тем самым становятся для него средством собственного жизнеобеспечения. Т.е. если в других исследованиях термин «профессионал» – это *уровневая характеристика*, то здесь – *номинальный термин*. Поскольку мы имеем дело с изучением не только высших форм развития профессионала, но и всех остальных, мы используем этот термин как единый для всех уровней. В нашей трактовке общепринятому термину «профессионал» соответствует термин «идентичный профессионал».

Выход за эти пределы мы обозначаем как профессиональный маргинализм**.** Это «социально-пограничное» состояние профессионала по отношению к востребованной норме. Он характеризует удаленность от этой нормы и несет «знаковую» функцию однозначно негативного явления, в отличие от некоторых типов «*социальных маргиналов*», способных дать толчок развитию на стыке культур.

В рамках системы ЧПО профессия может быть определена как сфера деятельности, предполагающая идентификацию на трех уровнях: на уровне человека – индивидуальную, на уровне общества – социальную, на уровне профессиональной деятельности – инструментальную. Совпадение этих аспектов идентификации означает идентичность, расхождение – маргинализм, подмена – теневые функции. А ошибки, как внешнее выражение теневых функций и маргинализма в форме социально неадекватных профессиональных действий, служат индикатором того места в системе ЧПО, где произошел разрыв связей: между человеком и обществом, человеком и профессией или обществом и профессией.

В этом контексте цивилизационные критерии профессионализма – характеристики соответствия профессионала достигнутому историческому этапу *социального существования профессии*: как в смысле владения профессиональным аппаратом, так и в отношении социальных и моральных требований к профессионалу. И тогда идентичный профессионал – это не просто более высокая степень идентичности количест-

венно, но и качественно иное образование, следствие перехода на иные содержательные ориентиры в идентификации. Иными словами, если *профессионализм* – понятие узко социальное (т.е. социально приемлемое в рамках только своего социума), то *профессиональная идентичность* – надсоциальное, или метасоциальное, понятие. Наличие или отсутствие такой профессиональной идентичности наиболее наглядно проявляется при распаде привычных социально-экономических отношений.

Таким образом, увязать между собой все планы и аспекты профессиональной идентичности возможно, на наш взгляд, только в рамках исследовательской модели «система человек – профессия – общество». Идентичность и маргинализм, как ее антитеза, возникают только в социуме, в ролевом позиционировании своего «профессионального Я» в существующей системе социальных отношений. Поэтому, с переходом уровня рассмотрения профессионала с операционально-деятельностного к социальному, именно связка идентичность/маргинализм оказалась наиболее продуктивным психологическим инструментом, или «языком», для описания и объяснения многих реальных проблем профессионала в меняющемся мире. Конкретно в модели «система человек – профессия – общество» профессиональная идентичность и маргинализм – это два полюса реализации общего принципа психологического соответствия субъекта и деятельности применительно к профессиональному труду: один полюс (идентичность) отражает сбалансированные связи между элементами системы ЧПО, другой (маргинализм) – разрыв связей между ними. Между этими полюсами расположены все иные формы психологического соответствия субъекта, деятельности и социума в профессиональной сфере.

ЭКЗИСТЕНЦИАЛЬНЫЕ ДИЛЕММЫ: ОПТИМАЛЬНЫЕ И МЕТАПАТОЛОГИЧЕСКИЕ ВАРИАНТЫ ИХ РЕШЕНИЯ СУБЪЕКТОМ

Г.В. Иванченко

Государственный университет – Высшая школа экономики, Москва
galina-iv@yandex.ru

Одной из первых работ, выявляющей связь личностных расстройств и социальных патологий, стала книга А. Маслоу «Новые рубежи человеческой природы» (1971), где создатель гуманистической психологии

говорит о том, что в значительной степени личностные патологии есть следствие снижения человечности, проявления болезни, проявления социальных недугов. В те же годы Ш. Бюлер и М. Аллен анализировали психологические проблемы, оказавшиеся следствием современного им развития западного, в первую очередь американского, общества: проблемы кризиса ценностей и пессимизма, одиночества, неустойчивой идентичности, утраты доверия к авторитетам, утраты смысла жизни (Ch. Buhler, M. Allen, 1972). В. Франкл называл фатализм, конфрормизм и гедонизм коллективными неврозами нашего времени (В. Франкл, 2000). С. Мадди (S. Maddi, 1967; S. Maddi, 1970) сформулировал представление о различных формах экзистенциальной болезни, перетекающей в невроз, каждая из которых предполагает разрушение смысла как результат психологического, биологического и социального стрессов. Особо следует отметить обсуждение С. Мадди этих форм болезни в терминах не только того, что они значат для самого субъекта, для его индивидуальной эволюции, но и того, что они значат для общества как системы.

Если даже в самых лучших условиях жизни не все достигают подлинной человечности и зрелости, есть ли выход? Возможны ли направленные усилия общества по формированию сообразных человеку условий воспитания, образования, жизни в целом (а не по «селекции» или трансформации индивидов в «нужном» направлении оруэлловских или замятинских антиутопий)? Не останавливаясь на широко известных взглядах гуманистических и экзистенциальных психологов, отметим вклад позитивной психологии (М. Селигман, М. Чиксентмихайи, К. Петерсон), особое внимание уделяющей «личностным добродетелям» и «силам характера» как ресурсам приспособления к миру и овладения им. Именно позитивные личностные образования помогают субъекту выдерживать напряжение подлинно человеческого, продуктивного существования. Но для того, чтобы полнее обрисовать позитивный вариант, желательно определить крайности и «неправильности», между которыми он находится.

Почему эти предельные, крайние варианты сформулированы нами далее как дилеммы (оптимальный, ведущий к гармоничному развитию субъекта ответ лежит в удалении от обоих полюсов)?

Михаилом Эпштейном в работе «Стереоэтика» обосновывается представление о моральном поступке не как о единственно возможном действии, но как лежащем в подвижном континууме между двумя добродетелями – например, мужеством и благоразумием. В схеме, приводимой им, по краям лежат два порока, а в середине – две добродетели (в отличие от аристотелевской схемы, где добродетель понималась

как середина между избытком и недостатком, например благородство между кичливостью и приниженностью): безрассудство – мужество – благоразумие – трусость. «Полярность» добродетелей и пороков можно визуализировать и с помощью известного противопоставления узкого, сложного, требующего усилий пути добродетели и широкой дороги, по которой к пороку шагать приятно и легко. Добродетели (края тропинки) ближе друг к другу, нежели пороки, кажущиеся поначалу противоположностями. Понятие экзистенциальной дилеммы не является чуждым для психологии, в частности, Э. Эриксон в своей периодизации развития личности использовал понятие дилеммы, противопоставляя позитивный (например, «интеграция эго») и негативный («отчаяние») способы ее разрешения. В российской психологии понятие экзистенциальной дилеммы было ключевым в исследовании феноменологии выбора Д. Леонтьева и Е. Мандриковой (2005).

Почему же не все люди совершают аутентичные выбор и поступки, выбирают оптимальные варианты развития? Этому препятствуют массовые нарушения личностного развития, названные А. Маслоу «общими метапатологиями» и «специфическими метапатологиями». Эти патологические варианты личностного развития оказываются последствиями депривации ценностей бытия (Б-ценностей). «Общеметапатологический» вариант – это тупик, в который заходит человек, в результате чего отчуждается от собственного внутреннего мира и от других людей. Это тягостная для человека невозможность движения вообще – при насущнейшей потребности выйти из мучительного состояния. Будучи устойчивым, такое состояние разрушает личность и ее отношения с миром. Специфические же метапатологии скорее описывают ситуацию следования путям, которые некорректно назвать тупиковыми, но на этих путях человек удаляется от своей уникальной сущности, не имеет возможности ее выразить, выпал в безрадостность стандартного существования.

Наконец, существует несколько уровней «тяжести» метапатологий. Это, во-первых, дилеммы, возникающие при оторванности от онтологической, глубинной основы бытия. Во-вторых, это опасности, возникающие при утере ориентиров личностного пути и самой устремленности. В-третьих, это дилеммы, с которыми сталкивается человек, утративший или не взрастивший в себе чувство меры, гармонии, склонный впадать в ту или иную крайность.

Отдавая себе отчет в условности приведенного в таблице 1 деления по степеням и сферам метапатологий, отметим, что те варианты решения дилемм, которые приведены в нижней части каждой клетки таблицы, представляют собой более «энтропийный», менее «энергоемкий»

вариант. Курсивом в тексте таблицы выделены «оптимальные» решения – решения, ведущие к личностному росту, по крайней мере для подавляющего большинства субъектов. Подчеркнем, что, на наш взгляд, практически всегда метапатология проявляет себя во всех трех аспектах отношений – с миром, с людьми и с самим собой. Отношения с другими людьми не могут быть гармоничными и зрелыми при нарушенных отношениях с реальностью мира и с собственным «Я», и наоборот. Хотя, без сомнения, выраженность метапаталогических проявлений может различаться и широко варьировать в разных сферах отношений.

Таблица 1

	Я – мир (чувство бытия)	**Я – Другой (отношения с людьми)**	**Я – Я как объект (отношения с собой, работа над собой)**
Отсутствие меры	Неустойчивость, вечный поиск новизны *Верность (способность меняться)* Неизменность, ригидность	«Боязливая совесть» *Баланс отдачи и принятия* «Спящая совесть»	Чрезмерно высокая планка, сравнение с нереалистическим идеалом *Адекватная сложность задач самосовершенствования* Заниженная планка
Утрата направления, ориентиров, пути	Хаос случайного *Неслучайность* Беспросветная детерминированность	Слияние (заменимость) *Автономность* Изоляция, отгороженность (ложная уникальность)	Несогласие со сложившимся, протест, насильственность самосовершенствования *Чувство пути* Безразличие к альтернативам (направлениям), ощущение тупика, отрицание совершенства и возможности самосовершенствования
Утрата связи с источниками бытия	Избыточная сложность мира, дезинтегрированность *«Цветущая сложность», полнота жизни* Предельная простота, убогость, нехватка, маложизненность	Фанатизм, соблазненность идеей *Доверие, реализм* Неверие, недоверие, цинизм	Всеотзывчивый активизм *Избирательность* Отчужденная апатия

ВНУТРЕННИЙ МИР ОДАРЕННОЙ ЛИЧНОСТИ КАК ДИНАМИЧЕСКАЯ САМОРЕФЕРЕНТНАЯ СИСТЕМА

Т.А. Климонтова

Иркутский государственный педагогический университет, Иркутск
klim75@bk.ru

В настоящее время интенсивное развитие психологической науки остро ставит необходимость пересмотра, корректировки предмета психологической науки. В ситуации кризиса методологических оснований на статус реальности, выступающей в качестве предмета психологической науки, претендует понятие «внутренний мир». Вместе с тем стоит отметить, что теоретический статус понятия «внутренний мир» в настоящее время не является окончательно определенным.

Сложность и многомерность выбранного объекта исследования – внутреннего мира, требует определения методологического подхода к его изучению, традиции научного анализа диктуют использование системного подхода как единственно перспективного в плане получения научного знания о выделенной реальности.

Внутренний мир представляет собой особую систему. Попытка его научного анализа была предпринята В.Д. Шадриковым (В.Д. Шадриков, 2005), наделяющим его функциями самоорганизующейся, неустойчивой системы, функционирующей по вероятностным законам, имеющим необратимый характер.

С нашей точки зрения, внутренний мир личности может быть рассмотрен как самореферентная система. Исходным принципом самореферентности является положение о том, что развитие системного объекта есть в то же время саморазвитие, т.е. процесс, обусловленный изнутри, а не только извне. Таким образом, наше понимание внутреннего мира как самореферентной системы согласуется с представлениями о внутреннем мире личности, по В.Д. Шадрикову.

При исследовании объектов с позиций системного подхода вопрос о детерминации изучаемой психической реальности не только не снимается, а требует, прежде всего, выделения характеристик той системы, в рамках которой она существует. При изучении внутреннего мира личности мы будет иметь дело со сложным диалектическим взаимодействием внешнего и внутреннего миров.

Таким образом, изучая внутренний мир, мы обязаны выйти за ее пределы и обратится к объективному миру. Внешний мир представлен во внутреннем мире личности в образе мира, построение которого происходит на основе ментальной репрезентации.

Понятие репрезентация означает «представленность», «изображение», «отображение одного в другом или на другое», т.е. речь идет о внутренних структурах, формирующихся в процессе жизни человека, в которых представлена сложившаяся у него картина мира, социума и себя. М.А. Холодная (М.А. Холодная, 1990) предлагает онтологическую теорию, в которой интеллект рассматривается как особая психическая реальность, форму организации ментального опыта, описываемая с позиций трех базовых категорий: «ментальные структуры», «ментальное пространство», «ментальные репрезентации».

Таким образом, по мнению М.А. Холодной, именно интеллект участвует в построении ментальных репрезентаций, при этом автор выделяет построение объективированной репрезентации, отличающейся своей объектной направленностью, определяемой логикой самих вещей, присущих им свойств и отношений, и субъективированной репрезентации, при которой на первый план выходит не логика субъекта.

М.А. Холодная заключает, что построение особого рода репрезентаций происходящего, связанное с воспроизводством объективного знания о мире, есть основное назначение интеллекта. Значимой представляется и мысль о том, что специфическая роль интеллекта заключается в том, что интеллект воспроизводит такие субъективные состояния, которые не зависят от характеристик воспринимающего субъекта и являются условием объективации всех аспектов познавательной деятельности. Следовательно, значимая роль интеллекта в организации процесса адаптации сводится преимущественно к восприятию и репрезентации проблемной или актуальной ситуации, при этом у интеллектуально одаренных индивидов эта репрезентация является объективированной, позволяющей получить инвариантное знание.

Итак, интеллект определяет особенности репрезентации предметной действительности во внутреннем мире человека. Если этот тезис принять за верный, то, развивая мысль, мы приходим к пониманию того, что индивиды с разным уровнем интеллектуального развития будут по-разному репрезентировать, т.е. иметь субъективные формы видения, понимания, интерпетации происходящего. Таким образом, интеллект, определяющий наряду с другими социальными и ситуативными условиями ментальную репрезентацию событий, может рассматриваться как посредник между внешним и внутренним миром человека.

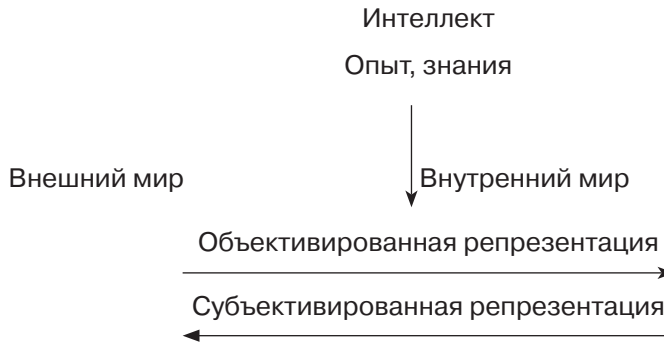


Рис. 1. Интеллект в системе отношений между внутренним и внешним миром

Рассматривая диалектичные отношения между внешним и внутренним миром, стоит отметить, что внутренний мир как любая система стремится к стабильности, однако эта стабильность весьма условна: поступающая извне информация, переведенная во внутренний план и представленная в виде репрезентации, запускает механизмы изменения внутреннего мира. Учитывая то обстоятельство, что у интеллектуально одаренной личности поступающая из вне информация как правило объективированна. По данным Р. Стенберга (R.J Stenberg, 1986), именно на построение ментальной репрезентации внешнего воздействия испытуемые, имеющие более высокие показатели интеллекта, больше времени тратили на этап кодирования информации, чем среднеинтеллектуалы. Таким образом, переструткрурирование внутреннего мира при интеллектуальной одаренности будет происходить, в большей степени определяя динамичности внутреннего мира. В отличие от испытуемых, у которых ментальные репрезентации чаще характеризуются объективированной направленностью и задаются логикой системы внутреннего мира.

Таким образом, внутренний мир одаренной личности представляет собой самореферентную систему, центральное место занимает интеллект, который определяет специфику репрезентации объектов, событий и социальных ситуаций в сознании человека. Система характеризуется открытостью к поступлению новой информации, сопряженной с ее потребностной оценкой, запускают механизмы переживания, которые приводят к изменениям во внутреннем мире. Следовательно, внутренний мир одаренной личности может характеризоваться как динамическая самореферентная система.

СУБЪЕКТНЫЕ ДЕТЕРМИНАНТЫ КРЕАТИВНОСТИ ВОСПРИЯТИЯ В ПРОЦЕССЕ ИЗОБРАЗИТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

И.В. Кузнецова

Смоленский гуманитарный университет, Смоленск
ultrakuzya@mail.ru

Согласно субъектно-деятельностной парадигме многообразные виды и уровни активности образуют целостную систему внутренних условий субъекта, через которые на него действуют внешние влияния. Иначе говоря, субъект не пассивен; он, в первую очередь, творец, «вершитель своего жизненного пути» (А.В. Брушлинский, 1996).

Явление креативности, как одно из ярких проявлений субъектности, все чаще оказывается в центре внимания специалистов. В большинстве случаев креативность рассматривают как внутренний ресурс творящего, как творческие возможности (способности) человека, которые могут проявляться в мышлении, чувствах, общении, отдельных видах деятельности, характеризовать личность в целом или ее отдельные стороны, продукты деятельности и процесс их создания. В современной научной литературе нет однозначного толкования этой психологической категории. Большинство ученых согласны с тем, что креативность не тождественна интеллекту, при этом одни считают, что креативность – это характеристика познавательной сферы, другие ищут ее истоки в личностной сфере, третьи говорят о ней как о синтезе познавательного и личностного.

Теоретический анализ точек зрения на понимание природы креативности показывает, что данный психологический феномен чаще всего связывают с высшими уровнями психического отражения. Однако основные положения теории психического как процесса и субъектно-деятельностной концепции (С.Л. Рубинштейн, К.А. Абульханова-Славская, А.В. Брушлинский), в сочетании с различными вариантами системного подхода, в частности концепцией перцептивного события (В.А. Барабанщиков), позволяют изучить проявления креативности уже на перцептивном уровне. Принимая положение о том, что центральным моментом творческости субъекта выступает его способность усматривать в задаче новые отношения, нами было сделано предположение, что детерминантами креативности восприятия выступают структурно-динамические характеристики перцептивных гипотез.

Анализ перцептивного процесса в качестве события показывает, что последнее охватывает три плана восприятия: интерактивный, субъек-

тный и имидженарный (В.А. Барабанщиков, 2002). В интерактивном плане событие выступает как феномен жизнедеятельности индивида, принимающий вид решения перцептивной задачи, ориентировочно-исследовательского действия, поведенческого акта либо научения. Субъектный план раскрывает процесс становления и развития субъекта выполняемого акта восприятия, генезис его конативного, когнитивного, исполнительного, диспозиционного, рефлексивного компонентов. Имидженарный план характеризует «судьбу» чувственного образа как противоречивого единства информационного содержания и форм его организации (перцептивного строя, схемы и плана). Таким образом, понятие события позволяет выразить наиболее важные характеристики перцепции – целостность и развитие.

Применительно к нашему исследованию интерактивным планом восприятия выступало решение перцептивной задачи в контексте изобразительной деятельности. Субъектный план изучался через анализ индивидуально-типологических особенностей, перцептивный стиль (полезависимость – поленезависимость) и их влияние на решение перцептивной задачи, в частности на выбор стратегии построения перцептивной гипотезы. При исследовании процесса рисования предмета с натуры и самого рисунка как отображения отражения (образно-иконическая модель, схема и т.п.) было прослежено развитие чувственного образа.

Изучение процесса появления, становления, развертывания графического образа дает наглядное представление о формировании перцептивной гипотезы (предположения об изображаемом предмете) и динамике самого чувственного образа. Именно то, что в рисунке отражаются существенные связи и отношения объектов, позволяет нам отнести его к такому виду идеализации, как моделирование (В.А. Штофф, 1966; В.В. Давыдов, 1972). Моделирование, рисование – это своеобразная форма соединения чувственного и рационального в познании. Исходя из этих положений, перцептивная гипотеза рассматривалась нами как психическое образование, которое складывается и реализуется в процессе порождения и развертывания зрительных образов, обслуживающих выполнение графической деятельности.

В эксперименте приняло участие 106 человек, испытуемые (студенты) не имели опыта рисования предмета с натуры. Объектом изображения служил натюрморт, состоящий из двух предметов: глиняного кувшина и воскового муляжа яблока. Рисование с натуры для всех испытуемых проводилось в одних и тех же условиях. Продукты графической деятельности, т.е. рисунки, подвергались экспертной оценки (людьми, имеющими специальное художественно-графическое образование).

Регистрация графических единиц изобразительной деятельности производилась с помощью специально разработанного бланка-схемы. Использование бланка-схемы позволило проследить не только «судьбу» каждой графической единицы, но и характер их взаимодействий, который проявлялся в моментах «наложения» графических элементов друг на друга.

Анализ протоколов эксперимента послужил основанием для выделения структурных (простота – сложность) и временных (свернутость – развернутость или кратковременность – долговременность) характеристик перцептивных гипотез, что позволило построить их многомерную классификацию. Было выделено три класса гипотез (однокомпонентный, двухкомпонентный, многокомпонентный), каждый из которых разбивался на три вида (кратковременный, долговременный стабильный, долговременный динамичный). В итоге было получено 9 видов перцептивных гипотез.

Далее было дифференцировано 16 стратегий, имеющих разную эффективность. Наименьший ранг присваивался наименее эффективной стратегии, которая характеризовалась преобладанием однокомпонентных кратковременных гипотез на всех этапах решения перцептивной задачи, что свидетельствовало о наличии однообразного операционального состава и соответствующего качества усмотрения новых отношений.

Следующей задачей нашего исследования являлось эмпирическое установление стилевых особенностей решения перцептивной задачи (применялся тест Г. Уиткина «Включенные фигуры») и способов их влияния на процесс построения адекватного графического образа. Примечательно то, что противоположные по своей эффективности стратегии решения встречались у представителей всех четырех групп: экстремально полезависимых, умеренно полезависимых, экстремально поленезависимых и умеренно поленезависимых. Сопоставление результатов рангового корреляционного анализа показало, что адекватность пропорций, перспективы и светотени графического образа в большей степени зависит от стратегии решения перцептивной задачи, чем от поленезависимости личности.

Согласно полученным результатам были сделаны следующие выводы:

1. В процессе решения перцептивной задачи в условиях рисования предмета с натуры достаточно ярко проявляется не только репродуктивный, но и продуктивный характер зрительного восприятия.
2. Структурно-динамические характеристики перцептивных гипотез, как индикаторы качества усмотрения новых отношений

в условии задачи, выступают субъектными детерминантами креативности восприятия предметов в процессе их изображения.

3. Использование субъектом эффективной стратегии решения перцептивной задачи минимизирует влияние его стилевой дифференциации на результат рисования предмета с натуры.

СМЕРТЬ И ВОСКРЕСЕНИЕ СУБЪЕКТА

М.Ш. Магомед-Эминов

Московский государственный университет им. М.В.Ломоносова, Москва
kep_@psy.msu.ru

Субъект, который обычно трактуется как субъект деятельности, теоретической или практической, и/или как субстанциональный субъект акциденций, предикатов, мы будем рассматривать с точки зрения темпоральности, которая, в свою очередь, определяется в горизонте трансформации бытия личности, в переходе повседневного (ординарного) и неповседневного (трансординарного) модусов бытия личности (М.Ш. Магомед-Эминов, 1990, 1996, 1998 и др.). Между тем субъект как предлежащее, подлежащее или предпосылка, «объективируя» в собственной деятельности определенные предметные единства – теоретические или практические, выступая субстанциональным субъектом, хозяином, носителем акциденций и атрибутов, функций и качеств, которые на него «навешиваются», как на крюк Рассела (С.Л. Рубинштейн, 1997), реализует онтологию сознания, сам оказываясь в «беспочвенности», вне бытия, которое он объективирует, и вне времени, которое он измеряет и переживает.

Поэтому, занимаясь психологией человека в жизни с точки зрения ситуации помощи или феномена заботы, мы отстаиваем положение о необходимости перехода от субстанциональной трактовки субъекта к пониманию субъекта с точки зрения существования, продумывая в данной перспективе идеи становления человека, очеловечивания, гуманизации психического (Л.С. Выготский, 1986), рассмотрение человека как находящегося внутри бытия (С.Л. Рубинштей, 1997), субъекта как живого телесного человека (А.Н. Леонтьев, 1975), субъекта как тотальности человека (А.В. Брушлинский, 2003).

Переход от абстрактно-теоретичной установки безличного, анонимного субъекта – творца, автора деятельности, жизни, наличного

бытия – к психологии человека в жизни, в бытии, в мире, знаменует переход от субстанционального субъекта деятельности (а также жизни, развития, активности, выбора, теории, практики и т.д.) к «субъекту-в-существовании» в событии со-бытия. Переход от субъекта к событию человека раздваивает, дуплицирует субъекта, который открывается как Homo duplex (Л.С. Выготский, 1986), индивид-Дуальность. Субъект как автор бытия открывается в двуликости, в двухсторонности: и как автор, и как герой собственной истории бытия. Так возникает проблема работы связующего различения – транзитного феномена различАния: многообразие гетерогенных способов существования человеческой индивидуальности, деятельностей, связей, отношений, смыслов и др. связывается в постоянно трансформирующуюся целостность сингулярного единичного бытия личности в мировремени (М.Ш. Магомед-Эминов, 1990, 1996, 1998, 2000 и др.).

Проблема выхода субъекта за пределы наличного существования, деятельности или даже жизни, которую мы пытаемся ухватить в феномене транзитного бытия «между» – бытия личности в медиальном пространстве-времени между одним бытием (Я) и другим бытием (Другими), в различных терминах и понятиях обсуждается в психологии. Именно эта проблема имеется в виду, когда говорят: 1) что субъект выходит за пределы деятельности в различные измерения, что субъект не может быть полноценно рассмотрен в деятельности, 2) о переходе от абстрактной психологии функций к конкретной психологии человека в драмах жизни (Л.С. Выготский, 1986); 3) о субъекте как предпосылке деятельности и субъекте как о внутреннем моменте деятельности; о личности как субъекте деятельности и личности как аутоидентичности, формирующейся на основе «сшивания» единиц деятельностей в узлы личности (А.Н. Леонтьев, 1983); 4) о субъекте жизни за пределами жизни в философской рефлексивной установке (С.Л. Рубинштейн, 1997); 5) о субъекте общения (Б.Ф. Ломов, 1984); 6) о субъекте как тотальности человека (А.В. Брушлинский, 2003); 7) о субъекте как организаторе жизненного пути (К.А. Абульханова-Славская, 2001); 8) о личности относительно жизненного пространства (Л.И. Анциферова, 1990); 9) об эвалюционно-историческом развитии личности (А.Г. Асмолов, 1990); 10) о выходе субъекта за пределы деятельности в смысловой вертикали (Б.С. Братусь, 1999); 11) о надситуативной активности субъекта и вкладе в бытие Другого (В.А. Петровский, 1997); 12) о переживании как деятельности и о переходе от переживания к молитве (Ф.Е. Василюк, 1984, 2005) и др.

Переход от субстанционального субъекта, превращающего всякое бытие в противостоящий объект (С.Л. Рубинштейн, 1997), к субъекту, существующему в событии сингулярного, единичного бытия личности в миро-

времени предъявляет следующие требования. Во-первых, оппозиционные дихотомии теоретического и практического, природного и культурного, интенционального и реального, объяснения и описания, конструкции и реальности необходимо рассмотреть с точки зрения феномена помощи или заботы. Заботы, которая раскрывается как культурно-историческая, бытийно-темпоральная работа человеческой индивидуальности, субъекта – работа личности. Во-вторых, структурация субъекта с точки зрения бытийно-темпоральной работы личности позволяет нам раскрыть субстанцию субъекта, его существо с точки зрения существования личности, т.е. не связи личности и бытия, а личности как сингулярного бытия в мире и времени. В-третьих, раскрывая субъекта как транзитного субъекта в переходе, необходимо ухватить и развернуть, с одной стороны, исчезновение субстанционального или наличного, парциального, приватного субъекта деятельности и, с другой стороны, возрождение, воскресение субъекта в качестве человека в со-бытии в мировремени.

Субъект, исчезая из отдельной деятельности, связи, «наличествования» или утрачивая свою анонимную субстанциональность творца жизни, выбора, теории, практики, рождается и возрождается: 1) В существовании как транзитный субъект, перемещающийся по мирам собственного существования в медиальной сфере со-бытия – между одним бытием и другим бытием, между индивидуацией и приобщением, между одной культурой и другой культурой и т.д. 2) Получая сингулярное бытие и сингулярное время – единственное, единичное событие бытия, событие жизни, которое длится континуальной повторяющейся длительностью всей жизни, «целого бытия»; жизнь и бытие личности различаются, создавая пространственно-временной переход человека, и связываются в становлении человеческой «субъективности». 3) В переходе субъект деятельности «забрасывается» в горизонт многообразия деятельностей, связей, субъектов, Я, Других, смыслов и т.д.; трансцентный деятельности субъект открывается как самость, самостийность, суверенность личности, которая в работе личности связывает в открытую целостность, единство, многообразие собственных деятельностей, существований, переживаний, парциальных, приватных субъективаций (субъектов). 4) В «бытийно-темпоральной» работе сингулярной личности в мире сам субъект структурируется в «темпорально-смысловой» трансформации опыта и осуществляется в становлении бытия в мировремени в работе существования, т.е. в осуществлении определенного способа бытия личности. 5) В транзитном существовании человек «онтологизируется» – получает дар сингулярного бытия, «темпорализируется» – получает исходную темпоральность, временность, которая континуально длится, различаясь в многообразии конкретных длительностей, времен, моментов бытия, и, связываясь в темпоральной

работе в темпоральную целостность события бытия личности, «опространствляется», – субъект «получает» место и пространство как жизненный мир в единстве «субъект-в-мире». 6) Транзитный субъект в бытии, бытие личности в мире существует в единстве и взаимопереходе двух модусов бытия личности – повседневного (ординарного) и неповседневного (трансординарного), составляющих целостную констелляцию бытия личности в мире и времени (М.Ш. Магомед-Эминов, 1996, 1998). Два фундаментальных модуса бытия личности, раскрывающих трансформации субъекта конкретизируются в конкретных или фактических модусах бытия (М.Ш. Магомед-Эминов, 1998, 2000, 2004 и др.). Трактовка личности, с точки зрения транзитного бытия личности, позволяет нам разделять трагическую и трансгрессивную экстремальность, а также определять экстремальность с точки зрения страдания (расстройства), стойкости (мужества) и роста (мудрости, трансгрессии). 7) Открытие транзитного субъекта в просвете жизни и бытия раскрывает многомерную личность в «бытии-между», со-бытии между Я и Другим, в единстве приобщения и индивидуации, сепарации и аффилиации, соединения и отделения (М.Ш. Магомед-Эминов, 1985, 1998).

Таким образом, исчезновение субстанционального субъекта и возрождение субъекта в существе события человека, существующего как сингулярное бытие личности в мире во взаимодействии с другим сингулярным бытием (или Другими), открывает культурно-историческое, этико-эстетическое измерения человеческой субъективности. В культурно-исторической работе личности повторяются – оживляются и возрождаются – следы бытия Другого. Когда самость, утрачивает субстанциональность, она продолжает существовать, приобщаясь в работе заботливого субъекта к собственному событию бытия. Так поддерживается и развивается культурная связь поколений.

ГЕНДЕРНАЯ ИНТЕРПРЕТАЦИЯ СМЫСЛА ЖИЗНИ ЛИЧНОСТИ КАК СУБЪЕКТА БЫТИЯ

Л.Н. Ожигова

Кубанский госуниверситет, Краснодар
topvolna@mail.ru

В современном мире все больше усиливается идея активности и свободы деятельности личности как субъекта. Именно субъектность направляет, трансформирует и «питает» современного человека, вынуж-

денного творчески приспосабливаться к быстро меняющейся сегодня социальной и природной среде. Отечественная психология вносит существенный вклад в развитие теории и методологии изучения личности как субъекта.

Так, одному из ведущих отечественных ученых, А.В. Брушлинскому, в свое время удалось выделить и методологически обосновать структурные, динамические и регулятивные планы анализа психологии субъекта. При этом наибольшее внимание, как отмечает В.В. Знаков, А.В. Брушлинский уделял двум главным проблемам: критериям субъекта и разнообразию видов человеческой активности (В.В. Знаков, 2003). Опираясь на экспериментальные работы С.Л. Рубинштейна, А.В. Брушлинский отмечал, что субъектность человека проявляется в активной роли «внутренних условий субъекта, опосредующих все внешние воздействия и тем самым определяющих, какие из внешних причин участвуют в едином процессе детерминации жизни субъекта. В таком смысле внешнее, действуя только через внутреннее, существенно зависит от него» (А.В. Брушлинский, 1992). Отсюда именно субъектность позволяет личности создать свое поле общественной и личной активности, как в смысле возможностей, так и в смысле границ, а не действие в ограниченных и заданных пределах задачи. Вот что делает личность субъектом творчества (К.А. Абульханова-Славская, 1980).

Т.е. «субъектом можно назвать только внутренне свободного человека, принимающего решения о способах своего взаимодействия с другими людьми, прежде всего на основании сознательных нравственных убеждений. Говорить о человеке как о субъекте можно только при понимании им самим собственного бытия, при котором он, осознавая объективность и сложность своих проблем, в то же время обладает ответственностью и силой для их решения» (В.В. Знаков, 2004).

Т.е. успешное решение проблемы субъектности предполагает осознание и соотнесение личностью своих потребностей с деятельными возможностями и возможностями, которые представлены в условиях ее жизни, с одной стороны, а с другой – формирование аутентичного бытия. Аутентичное бытие – это процесс «переструктурирования среды в соответствии со структурой личностных смыслов, а неаутентичное бытие – воспроизводство и трансляция в среду формально освоенных личностью социальных предписаний, не связанных с глубинными ядерными образованиями личности (ее смыслами)» (З.И. Рябикина, 2003). Таким образом, личность выступает как субъект своего бытия, которое конструируется, опредмечивается и реализуется во взаимосвязи с глубинными личностными образованиями (смыслами), где вершинное и интегрирующее значение имеет смысл жизни.

Однако всякий внутренний смысл имеет некоторую социальную детерминацию, которую в процессе развития личность интегрирует, трансформирует или преодолевает. Таким мощным внешним фактором являются культурные ожидания относительно социального поведения личности как представителя определенного пола, т.е. гендерные нормы, стереотипы, образцы, требования. В результате гендерной социализации происходит формирование гендерной идентичности личности, которая в свою очередь в современной гендерной психологии понимается как сложный мультиполярный (а не биполярный как ранее) феномен, существующий в субъективном пространстве личности. Гендерная идентичность включает в себя: биологический пол, который приписывает себе сам человек; особенности маскулинности и феминности, которые тоже определены личностью в соответствии с нормами его культуры; гендерные характеристики, через которые личность конструирует (описывает) свой Образ Я как женщина, как мужчина или как некоторая другая нонформистская личность (В.В. Знаков, 2004; Т.В. Бендас, 2000; И.С. Клецина, 2004; И.С. Кон, 2001; В.А. Лабунская, 2003; Л.Н. Ожигова, 2006).

Все это определило цель нашего исследования, направленного на выявление взаимосвязи гендерной идентичности и смысла жизни личности как субъекта бытия. В исследовании были применены следующие методы: методика диагностики психологического пола личности О.Г. Лопуховой; проективный метод – рисунок «Смысл жизни» и «Смысл смерти», сочинение «Смысл жизни» и «Смысл смерти». Выборка составила 131 женщину и 114 мужчин, из них: 45 девочек и 44 мальчика – подростки 13–15 лет; 52 девушки и 41 юноша – молодежь в возрасте 19–22 г. (студенты гуманитарных специальностей – психологи, менеджеры по персоналу, социальные работники); 34 женщины и 29 мужчин – в возрасте 25–34 г. (из них 18 мужчин и 15 женщин – актеры, 19 женщин и 11 мужчин – менеджеры среднего звена в области экономики, юриспруденции, торговли). Все жители города Краснодара, русские.

В ходе исследования выявлено, что смысл жизни как вершинный смысловой регулятор личности связан с вариантом гендерной идентичности, возрастными особенностями и профессиональной деятельностью. Так, в изображении и понимании личностью смысла жизни феминные черты связаны с большим объемом, метафоричностью и движением времени, а маскулинные – с изображением времени и реалистичностью, конкретностью, и эта тенденция усиливается к зрелому возрасту. Реалистичность и конкретность в изображении смысла жизни связаны скорее с маскулинными чертами у мужчин

и женщин, а существенное переосмысление (от метафорического к реалистичному) наблюдается у юношей при переходе к зрелому возрасту.

В понимании смысла смерти к зрелому возрасту усиливается более объемное, реалистичное и движущееся во времени осознание смысла смерти, когда феминные черты у женщин и мужчин связаны с символическим, метафорическим пониманием смысла смерти. У мужчин в юношеском возрасте происходит переосмысление смысла смерти, его конкретизация, когда зрелые маскулинные мужчины понимают смысл смерти как реалистичное событие, связанное с отсутствием движения.

В общем, в понимании смысла жизни и смерти личностью в наибольшей степени представлены две позиции. Первая позиция – оптимистический акцент на жизни, поиск бессмертия, отрицание смерти, утверждение жизненности, витальности или тела, или духа, отказ признавать конечность человеческого существования. Вторая позиция – экзистенциальный взгляд, т.е. радость принятия жизни со всеми ее фазами и стадиями, принятие жизненного цикла и факта смерти. Третья позиция – пессимистическая одержимость смертью, фатализм, капитуляция, даже движение к смерти, суицидальные тенденции, подверженность несчастным случаям, отрицание и игнорирование здоровья также представлена в следующих смыслах личности: для маскулинных и андрогинно-маскулинных мужчин смерть – это потеря движения и активности и одновременно отдых; для феминных и андрогинно-феминных мужчин смерть – это старт в вечность, начало новой жизни; для всех женщин смерть это – боль и скорбь, но у андрогинно-маскулинных и маскулинных женщин – это освобождение, а у андрогинно-феминных и феминных женщин – это рай и плата за грехи.

Таким образом, не собственно биологический пол, не только культурные стереотипы, не выраженность маскулинности или феминности отличает индивидов друг от друга по содержанию смысла жизни, а то, в какой степени, их гендерная идентичность включена в общую Я-концепцию, а поведение организовано на основе других составляющих личности: возраста, социального статуса, профессии и т.д. Т.е. понимание смысла жизни и смерти напрямую определяется всем комплексом его биосоциальных и индивидуальных характеристик, является результатом конкретной личной истории (вариантом гендерной идентичности, возрастом, профессиональной деятельностью и т.д.).

Все это свидетельствует о том, что существует острая потребность в расширении часто имеющихся в научной психологии и бытийной

психологии стереотипов интерпретации смыслов личности и способов реализации как женщин, так и мужчин. Перспективными становятся исследования, выполненные в рамках субъектно-бытийного подхода, позволяющего рассматривать гендерную идентичность во всем ее многообразии, в различных когортах и в динамике, т.е. уточнить особенности взаимосвязи гендерных характеристик, которые способствуют или затрудняют выстраивание личностью аутентичного бытия.

ОСОБЕННОСТИ СОВЛАДАЮЩЕГО ПОВЕДЕНИЯ СУБЪЕКТОВ КОМПЬЮТЕРНОЙ ИГРЫ*

Н.С. Полутина

Мордовский государственный университет им. Н.П. Огарева, Саранск
polundra789@mail.ru

Компьютерная игра, становясь важным фактором конструирования картины мира, оказывает существенное влияние на взаимодействие личности с изменяющейся социальной средой. Становясь субъектом какой-либо деятельности, личность изменяет свою организацию, осуществляет посредством нее саморазвитие, развивает, меняет и перестраивает ментальный опыт и способы реализации целей и задач (Л.Н. Тарасова, 2004).

Многие проблемные области психологии компьютерной игры, несмотря на значительный исследовательский интерес, недостаточно глубоко проработаны (А.А. Аветисова, А.Е. Войскунский). Именно к таким областям можно отнести вопрос о конкретных механизмах и последствиях «встраивания» опыта, полученного в компьютерной игре, в другие виды поведения и деятельности личности. Способы реагирования, вообще преодоления жизненных коллизий, усвоенные в компьютерной игре, могут быть перенесены в социальную и профессиональную деятельность субъекта, становясь, таким образом, свойственными ему стереотипными формами поведения преодоления.

* Работа выполнена при финансовой поддержке РГНФ, проект № 08-06-23607 а/В.

Ситуация преодоления может быть представлена как единица жизненного пути, и в таком случае конкретная стратегия совладающего поведения, к которой прибегает субъект, по сути выступает как ситуационная модификация его жизненного стиля. Следовательно, субъект компьютерной игры как носитель опыта переживаний игровой ситуации, изменяющийся в этой деятельности и усвоивший обусловленные игрой способы реагирования на сложные ситуации, будет строить свое поведение иначе, чем не имеющий такого опыта.

Нами были сформированы следующие гипотезы исследования. Во-первых, имеются различия в особенностях совладающего поведения между группами испытуемых, играющих и не играющих в компьютерные игры. Во-вторых, опытность и особенности отношения к игре определяют некоторые различия в предпочтении конкретных стратегий поведения преодоления.

Наше исследование осуществлялось на базе Мордовского государственного университета, в нем принимали участие 40 студентов биологического, филологического и математического факультетов, среди которых 18 юношей и 22 девушки. Небольшой объем выборки обусловлен пилотажным характером исследования, цель которого состояла в постановке проблемы и в выявлении общих тенденций и особенностей совладающего поведения субъекта компьютерной игры.

17 человек, не играющих в компьютерные игры, составили контрольную группу. Экспериментальная группа была разделена на две подгруппы с помощью опроса, выявляющего как объективные (количество времени, проводимого в игре, стаж, наличие «друзей по компьютерным играм»), так и субъективные (чувство раздражения при прекращении игры, ощущение, что компьютерные игры мешают учебе и/или общению с близкими, мысленное переживание игровой ситуации после окончания игры). Первую подгруппу, которую составили испытуемые, отмечавшие преимущественно объективные показатели, мы условно обозначили как «играющих». Студентов, которые отмечали наряду с объективными субъективные факторы, мы назвали «увлеченными». По объему подгруппы оказались практически одинаковы (12 и 11 испытуемых), однако среди «увлеченных» оказалось больше юношей, чем среди «играющих» (7 и 5 соответственно).

Мы использовали методику диагностики когнитивно-поведенческих стратегий преодоления (КПСП), разработанную И.Г. Сизовой и С.И. Филиппченковой, в основе которой лежит классификация видов совладающего поведения, разработанная Л.И. Анцыферовой. Опросник КПСП содержит 13 шкал – стратегий, шесть них отражают конструктивные преобразующие (аналог проблемно фокусированных)

стратегии, четыре являются конструктивными приспособительными (симптомо-фокусированными), и три – неконструктивные, или эмоционально фокусированные (И.Г. Сизова, С.И. Филиппченкова, 2002).

Для оценки достоверности различий использовался критерий Розенбаума (Q), позволяющий сравнивать между собой группы, объем которых больше десяти. $Q_{контрольное}$ для объема выборок $n_1 = 17$, $n_2 = 23$ равно 7. Статистически значимые различия между контрольной и экспериментальной группами были выявлены в предпочтении четырех стратегий: «когнитивная репетиция» ($Q_{экспериментальное} = 8$), «идущее вверх сравнение» ($Q_{экс.} = 9$), «антиципирующее преодоление» ($Q_{экс.} = 8$) и «позитивное истолкование ситуации» ($Q_{экс.} = 9$). Все эти стратегии относятся к конструктивным, первые три – преобразующие, последняя является приспособительной. Во всех случаях оценки испытуемых экспериментальной группы значимо меньше, т.е. студенты, не играющие в компьютерные игры, более склонны к использованию этих стратегий в сложных жизненных ситуациях. В предпочтении неконструктивных стратегий различий между группами выявлено не было.

Различия между подгруппами «увлеченных» и «играющих» оказались более значительными. Во-первых, средние значения по всем шкалам КПСП у «играющих» оказались значимо выше, чем у «увлеченных» и контрольной группы, по шести шкалам. ($Q_{контр.}$ для объема выборок $n_1 = 11$, $n_2 = 12$ равно 5). При этом разброс средних значений в предпочтении различных стратегий у «играющих» составил 5,8 балла, а в подгруппе «увлеченных» – 4,1 балла. Таким образом, мы можем предполагать, что совладающее поведение «увлеченных» более пластично, они менее привязаны к конкретным стратегиям преодоления и в меньшей степени склонны к стереотипным формам совладающего поведения.

Различия между подгруппами статистически значимы по шести шкалам: «когнитивная репетиция» ($Q_{экп.} = 6$), «идущее вверх сравнение» ($Q_{экп.} = 8$) (конструктивные преобразующие), «предвосхищающая печаль» ($Q_{экп.} = 6$) (конструктивная приспособительная), «фиксированная на эмоциях стратегия» ($Q_{экп.} = 6$), «уход или бегство из трудной ситуации» ($Q_{экп.} = 7$) и «стратегия отрицания» ($Q_{экп.} = 7$) (неконструктивные). Во всех случаях значения выше у подгруппы «играющих».

Таким образом, обе экспериментальные гипотезы подтвердились. Неоднозначность полученных нами результатов требует дальнейшей теоретической и практической разработки проблематики совладающего поведения субъектов компьютерной игры.

СОВЛАДАЮЩЕЕ ПОВЕДЕНИЕ И ЛИЧНОСТНЫЕ СВОЙСТВА В КОНТЕКСТЕ СУБЪЕКТНОСТИ*

О.О. Полякова

Мордовский государственный университет им. Н.П. Огарева, Саранск
polyakovaoo@yandex.ru

Для психологии человеческого бытия важным положением является представление об онтологичном единстве субъекта и объекта, Человека и Мира (С.Л. Рубинштейн, 1997). Являясь неотъемлемой частью бытия, субъект творит свою жизнь в мире, понимая, интерпретируя мир, становясь «точкой отсчета», «центром бытия», ценностным образом регулируя, направляя и осуществляя свою жизнь и объективируя себя в ней, постоянно совершенствуясь, развиваясь. А.В. Брушлинский важнейшим из всех качеств человека называл способность быть «быть субъектом, т.е. творцом своей истории, вершителем своего жизненного пути», что позволяет рассматривать такого в высшей мере активности, целостности, автономности. (А.В. Брушлинский, 2003). Еще В.Н. Лосский писал в свое время о способности человека «персонализировать» мир: «Уже не человек спасается вселенной, а вселенная человеком, потому что человек есть ипостась всего космоса, который причастен его природе» (В.Н. Лосский, 1991).

Понимание человека как субъекта жизни предполагает более глубокое изучение его процессуальных психологических характеристик, определение не только содержательной структуры личностного параметра, но и его субъектные особенности, относящиеся не к частным личностным свойствам, а к субъекту в целом. Субъект объединяет в себе человека во всех его конкретных проявлениях и психическое в целое, это более высокий уровень обобщения, что позволяет рассмотреть активную и пластичную саморегуляторную природу человеческой психики.

Единство человека и среды, определенное С.Л. Рубинштейном как «мир», К. Левиным как «жизненное пространство», рядом психологов как «ситуация» (Л.И. Анцыферова, В.А. Барабанщиков,

* Работа выполнена при финансовой поддержке РГНФ, проект № 08-06-23607 а/В.

В.Н. Дружинин, Л. Росс, Р. Нисбетт, Т.Н. Ушакова). Эти термины выражают способ объединения разнонаправленных сил и потенций в некоторое целое со связеобразущей ролью и инициативой субъекта.

С.Л. Рубинштейн выявил в личности способность изменять и направлять ход жизни, событий, подчеркнув радикальный для всего жизненного пути характер этих изменений (возведя ее тем самым в «ранг» субъекта), при этом подразумевался прогрессивный характер и развития личности, и способа ее жизни. Ситуация – не просто обращение среды к субъекту, но – событие внутреннего мира: приобретая определенное значение для субъекта, войдя в его интегральный личный опыт, становится событием, «включающее психические явления в единстве с условиями их существования и развития» (В.А. Барабанщиков, 2002).

Именно ситуации-события как интегративные образования, основанные на трансформации структур индивидуального опыта человека становятся объектом исследований в постнеклассической науке. Любая ситуация-событие включает в себя воспринимающего, понимающего и оценивающего ее человека, в зависимости от чего события приобретают разные значения и смыслы. С другой стороны, в каждой такой ситуации, осуществляя единственно возможный выбор реагирования, поведения, субъект изменяется сам, влияет на смежные процессы и испытывает их влияние на себе, тем самым онтологизируется, становится причастным реальности.

По С. Кьеркегору, в результате выбора личность обретает, рождает самое себя, создавая свой жизненный путь (в противоположность Канту, определяющему личностный выбор умопостигаемым характером). Потому свободный выбор имеет важное значение не только для данного отдельного индивида, но и для вечности: вместе с ним в мире проявляется нечто такое, чего еще не было и могло и не быть, не создай этого только данный индивид (П.П. Гайденко, 1998). Человек собственной волей свободно утверждает самого себя – со всеми своими качествами, включая те причины, которые их обусловили, – как равноправного члена умопостигаемого мира, несущего ответственность за то, что он сделает с этой возможностью. Так из множества различных ситуаций и личностных выборов субъект создает свой жизненный путь.

В современных исследованиях нам кажется интересным исследование поведения преодоления (coping behavior), определяемое как «индивидуальный способ взаимодействия с ситуацией в соответствии с ее собственной логикой, значимостью в жизни человека и его психологическими возможностями». (И.Г. Сизова, С.И. Филиппченкова, 2002.) В этом плане значимым является тот момент, что рассматривается именно активность субъекта, понимающего определенную труд-

ную жизненную ситуацию в соответствии с собственными смыслами, ценностями, жизненным опытом и принимающего решение о том или ином способе поведения в целях преодоления трудной ситуации. Поскольку ситуацию можно представить в качестве единицы жизненного пути, то предлагается поведение преодоления рассматривать как показатель жизненной стратегии.

В современном понимании совладеющего поведения сохраняется и представление об активности субъекта, стратегии его жизни, а также личностного выбора. Однако не стоит забывать, что еще в первой половине XX в. зарубежные психотерапевты (К. Роджерс, Х. Томэ, А.Г. Олпорт), отмечали конструктивную природу личности, способной самостоятельно находить решения собственных проблем, с которыми они обращались к терапевту.

Созвучные взгляды в отечественной психологии разработаны в теории личности В.С. Мерлина, указавшего на парадоксальные факты, полученные в исследованиях гомозиготных близнецов, когда даже при совершенно тождественной наследственности и чрезвычайно сходных условиях воспитания наблюдаются различия в характерах (В.С. Мерлин, 1990). Кроме того, при одинаковых внешних причинах психологического конфликта во взрослом возрасте также наблюдаются противоположные изменения характера. Причины таких различий обнаруживаются в личностном выборе свободно определяющегося человека.

В проведенном исследовании (Саранск, 2008) выявлены тесные корреляционные связи особенностей совладающего поведения студентов с напряженностью отношений, отчужденностью, конфликтностью, агрессией, дисгармоничностью межличностных отношений, а также с различными видами агрессивного поведения, особенностями самооценки и др.

Так, конструктивная копинг-стратегия «Когнитивная репетиция» (И.Г. Сизова, С.И. Филиппченкова, 2002) значимо положительно коррелирует с самооцениванием себя как разговорчивого (объясняемый процент дисперсии 0,24), независимого (0,28) и отрицательно – с независимостью (–0,28), отзывчивостью (–0,66) и общительностью (–0,43). Неконструктивная копинг-стратегия «Стратегия отрицания» значимо положительно коррелирует с самооцениванием себя как обаятельного (0,24), разговорчивого (0,31), деятельного (0,34), самостоятельного (0,32) и невозмутимого (0,25).

Кроме того, исследование выявило корреляционные связи особенностей совладающего поведения с увлеченностью студентами компьютерными играми: с увеличением степени увлеченности снижается частота выбора практически всех стратегий совпадающего поведения

(в соответствии с методикой И.Г. Сизовой, С.И. Филиппченковой, 2002) (статистически достоверно по Q-критерию Розенбаума). Это может быть объяснено низкой рефлексивной особенностью увлеченных студентов либо фактором социальной желательности. Студенты, увлекающиеся компьютерными играми, в меньшей степени склонны прибегать к конструктивным преобразующим копинг-стратегиям: «Когнитивная репетиция» ($Q_{эксп.}$ = 8 при $Q_{контр.}$ = 7), «Идущее вверх сравнение» ($Q_{эксп.}$ = 9), «Позитивное истолкование ситуации» ($Q_{эксп.}$ = 9), «Антиципирующее преодоление» ($Q_{эксп.}$ = 8).

Результаты исследования студентов, играющих в компьютерные игры и не играющих, позволили подтвердить то положение, что совладающее поведение связано с личностными особенностями, а человек, осуществляющий выбор той или иной стратегии совладающего поведения, проявляет себя как субъект ситуации и своего жизненного пути.

ПОНИМАНИЕ СУБЪЕКТОМ МАНИПУЛЯЦИИ В ОБЩЕНИИ

А.О. Руслина

Институт психологии РАН, Москва
annaruslina@mail.ru

Современная коммуникативная среда насыщена самыми разнообразными манипуляциями. Манипуляция – это психологическое воздействие, направленное на человека, заставляющее его действовать в соответствии с целями манипулятора. Несмотря на существование экспериментальных исследований по психологии манипуляции, проблема понимания психологических причин манипулятивного поведения все еще принадлежит к кругу тех вопросов, которые являются наименее разработанными. Изучение связи склонности людей к манипулятивному поведению с психологическими особенностями их личности, является чрезвычайно актуальным. Навыки манипулирования включают в себя понимание целей, намерений, причин поступков, особенностей личности. Вследствие этого очень актуальны исследования понимания манипулятивного поведения и личностных характеристик, связанных с пониманием манипуляции (вчастности, макиавеллизмом). Понимание субъектом мира всегда включает отношение к понимаемому. Отношение может быть позитивным или негативным. Это относится и к манипулятивным ситуациям, их принятию или отвержению.

Ведущие отечественные психологи Б.Г. Ананьев, А.Н. Леонтьев, С.Л. Рубинштейн, говорили, что в любом психологическом акте есть не только отражение, но и отношение субъекта к миру. Применительно к психологическим исследованиям понимания манипуляции – это один из центральных тезисов. Понимание всегда включает отношение. Следовательно, можно предположить существование двух типов понимания манипуляции. Это «понимание-принятие» и «понимание-отвержение», которые строятся на отношении субъекта к ситуации. Как люди относятся к ситуации, так ее и понимают.

В.В. Знаковым с позиций психологии человеческого бытия, возникшей на основе психологии субъекта А.В. Брушлинского, описаны три основные парадигмы исследования психики – когнитивная, герменевтическая и экзистенциальная (В.В. Знаков, 2008). Наше исследование проведено в рамках герменевтической парадигмы исследования психики, которой соответствует один из трех типов понимания, а именно понимание-интерпретация Понимание-интерпретация возникает у субъекта в результате отнесения понимаемого к какой-то определенной категории, выражающей то или иное положение вещей, ценность, норму, смысл и т.п. В этом случае смысл высказывания зависит не только от объективно сказанного, но и от субъективных способов «расшифровки» целей говорящего, ценностно-смысловых установок слушателя, побуждающих его осуществлять интерпретацию путем обращения к определенной категории. Отличительным признаком герменевтического подхода к исследованию психики является исследование индивидуально-личностных характеристик субъекта познания и общения.

Данное исследование посвящено изучению характера понимания манипулятивного поведения, т.к. в процессе манипулятивного общения поступки одного затрагивают других и могут определять сложнейшие ситуации, приводя не только к ожидаемому прямому результату, но и к многочисленным косвенным и отдаленным во времени последствиям.

Одним из свойств личности, которое в наибольшей степени связано с манипуляцией является макиавеллизм. Макиавеллизм в современной психологии описывается двумя главными характеристиками: во-первых, *убеждением* субъекта в том, что при общении с другими людьми ими можно и даже нужно манипулировать, и, во-вторых, *навыками, умениями* манипулирования. Можно предположить, что люди с высокими показателями по опроснику макиавеллизма личности (Макшкале) в большей степени принимают манипуляцию, основанную на безоговорочном принятии общения с другим человеком как с бездушной вещью, превращении его в объект манипуляций, а испытуемые с низкими показателями, наоборот, считают ее недопустимой.

Объект исследования – типы понимания манипуляции. Предмет исследования – возрастные, половые, профессиональные и личностные характеристики, связанные с пониманием манипуляции.

В исследовании приняло участие 464 человека.

В исследовании применялись следующие методики:

1. Мак-шкала.
2. Опросник «Ригидность личности».
3. Методика смысложизненных ориентаций.
4. Опросник «Направленность личности в общении».
5. Методика «Самоутверждение личности» Н.Е. Харламенковой.
6. «Уровень субъективного контроля (УСК)» Е.Ф. Бажина, Е.А. Голынкиной, А.М. Эткинда.
7. Методика диагностики самосознания А. Фенигстайна, М.Ф. Шайера и А.Х. Басса (в адаптации В.В. Знакова).
8. Опросник «Субъективная оценка межличностных отношений» С.В. Духновского.

После заполнения опросников испытуемые читали текст, описывающий поведение женщины с ярко выраженным макиавеллистским типом личности. Затем они отвечали на стандартизированный набор вопросов.

При обработке ответов испытуемых на вопросы к текстовой ситуации был использован метод контент-анализа с целью выявления типов понимания манипуляции: понимание-принятие или понимание-отвержение.

В исследовании обнаружены и проанализированы индивидуально-психологические различия в характере понимания манипулятивной ситуации мужчинами и женщинами разного возраста и профессий:

1. Существуют половые различия в понимании манипуляции: мужчины значимо чаще проявляют понимание-принятие манипуляции, в то время как женщины – понимание-отвержение.
2. Существуют возрастные различия: мужчины и женщины имеют более низкий уровень макиавеллизма и более склонны понимать манипуляцию по типу понимание-отвержение, чем юноши и девушки. Объяснить полученные результаты нетрудно. Макиавеллизм как свойство личности в повседневной жизни проявляется в манипулятивных тактиках, направленных на достижение субъектом конкретных карьерных и других подобных целей. Такие тактики наиболее эффективны в краткосрочных контактах, общении, не предполагающем установления близких человеческих отношений. Например, так может общаться призывник с сотрудником военкомата. В более старшем возрасте у людей, во-первых, сокращается количество ситуаций, связанных с полу-

чением образования, улучшением жилищных условий, карьерным ростом. Короче говоря, всем тем, чем отличается жизнь человека в молодости от жизни в зрелом и пожилом возрасте. Во-вторых, у зрелых и пожилых людей сужается круг близких знакомых, которыми по очевидным причинам нельзя манипулировать.

3. Люди с типом понимание-принятие манипуляции характеризуются высоким уровнем макиавеллизма, а люди с пониманием – отвержением – низким уровнем макиавеллизма.
4. Экстернальность личности положительно коррелирует с высоким уровнем макиавеллизма, а интернальность с низким уровнем макиавеллизма.
5. Субъекты с типом понимание-принятие манипуляции и высоким уровнем макиавеллизма характеризуются конструктивной и доминантной стратегией самоутверждения, а также низкими показателями по шкале социальной тревожности. Субъекты с пониманием-отвержением и низким уровнем макиавеллизма характеризуются конструктивной и неуверенной стратегией, а также высокими показателями по шкале социальной тревожности.
6. Субъекты, понимающие ситуацию по типу понимание – принятие и с высоким уровнем макиавеллизма, имеют высокие показателями ригидности, манипулятивной, индифферентной направленности и низкие оценки смысложизненных ориентаций, а субъекты с типом понимание-отвержение манипуляции, низким уровнем макиавеллизма имеют низкие показатели ригидности, низкие оценки альтероцентрической и конформной направленности и высокие оценки смысложизненных ориентаций.

ЗНАЧЕНИЕ ВРЕМЕННОЙ ПЕРСПЕКТИВЫ В ЖИЗНИ СУБЪЕКТА

С.Л. Свешникова

Костромской государственный университет им. Н.А. Некрасова, Кострома
svetlaniy@mail.ru

Проблема временной или жизненной перспективы субъекта является актуальной для исследования не только в общей и социальной психологии, но и для психологии человеческого бытия.

Изучение особенностей жизненной перспективы субъекта способствует лучшему пониманию не только функционирования человеческой психики, но и познанию личности человека, включенного в социокультурный контекст. Кроме того, анализ факторов, влияющих на построение жизненной перспективы, дает возможность осуществить диагноз и прогноз социально-психологического развития личности, понять ее регулятивные возможности в условиях ускоряющейся социальной жизни.

В том или ином аспекте проблема построения жизненной или временной перспективы разрабатывалась многими отечественными и зарубежными учеными (К. Левин, Ж. Нюттен, К.А. Абульханова-Славская, Л.И. Анцыферова, С.Л. Рубинштейн, А.К. Болотова, А.А. Кроник, Е.И. Головаха, и др.).

В одних исследованиях, жизненная перспектива выступает как прогностическая, предвосхищающая функция психики, в других важный личностный конструкт, отражающий временной аспект жизни человека и имеющий многомерную структуру, включающую определенное содержание и ряд динамических параметров: протяженность, направленность, когерентность (согласованность), эмоциональный фон и другие (А.К. Болотова, 2006).

Проанализировав многочисленные исследования по проблеме жизненной перспективы, мы обратили внимание, что при определении жизненной перспективы упускается главное – ее значение для человека как субъекта, для его успешной социальной адаптации и самореализации.

По мнению Е.И. Головахи, жизненная перспектива определяется как потенциальная возможность развития личности в процессе самореализации (Е.И. Головаха, 1987). Т.е. жизненная перспектива – это не только представление о будущем, исходя из прошлого и настоящего опыта, восприятия времени, которое необходимо, чтобы структурировать будущие события, но еще и представление о собственной самореализации в широком понимании и поиск путей удовлетворения своих желаний, реализации намерений в узком смысле. В глобальном смысле построение жизненной перспективы можно рассматривать как понимание смысла жизни, смысла бытия.

Мы повели исследование, целью которого стала определением места жизненной перспективы в структуре личности и ее значения для жизни субъекта. В исследовании приняли участие: учащиеся 10 класса обычной средней общеобразовательной школы № 7 г. Вологды (60 человек) и студенты 3 курса дневного обучения технического университета гуманитарной и экономической специальности (70 человек).

Для изучения особенностей ценностно-смысловой, мотивационной сферы и личностных особенностей использовались следующие методики: 16-факторный опросник Р. Кеттела (форма С); метод мотивационной индукции Ж. Нюттена; опросник ценностных ориентаций М. Рокича. Для изучения жизненной перспективы в соответствии с целями исследования совместно с научным руководителем была разработана авторская методика, включающая отчет о ретроспективе и актуальную перспективу будущего («Жизненная перспектива»).

Для качественного анализа мы предприняли попытку рассмотрения жизненной перспективы по различным основаниям, что позволит, по нашему мнению, всесторонне раскрыть предмет нашего исследования. С опорой на работы К.А. Абульхановой были выделены следующие параметры для анализа: пролонгированность (отражает длительность временной перспективы); содержательность (ориентирована на выявление насыщенности перспективы будущего через определение количества событий и их ценностно-смыслового значения для жизни человека), структурированность и согласованность (когерентность) событий во времени (К.А. Абульханова, 2001).

Данные характеристики жизненной перспективы имеют качественное значение, поэтому для анализа полученных результатов, определения основных механизмов и закономерностей мы использовали качественный анализ данных. Мы сравнивали результаты, полученные по вышеуказанным методикам индивидуально по каждому респонденту.

В результате проведенного качественного анализа мы обнаружили следующие закономерности. Жизненную перспективу можно рассматривать как одно из центральных личностных образований, которое структурирует в сознании человека представление о будущих событиях и является своеобразным механизмом, позволяющим человеку обрести смысл отдельного события и смысл жизни.

Характеристики жизненной перспективы, такие как продолжительность и насыщенность, являются показателем того, что человек осознает свои стремления и желания и понимает смысл своей жизни, даже если этот смысл только в получении ежедневного удовольствия от жизни. Когда человек теряет осмысленность жизни, стоит на пороге решающего выбора или не осознает свои желания, он с трудом представляет перспективу будущего. Человек не сможет преодолеть это кризисное состояние, пока не определит дальнейшую перспективу будущего, не определит смысл дальнейших событий, не найдет предельный жизненный смысл.

На формирование жизненной перспективы прямо или опосредованно оказывают влияние множество факторов, как индивидуально-личностные, так и социально-психологические. Человек с рождения обладает общей устремленностью в будущее. Осознанное отношение к будущему, определение и структурирование жизненных событий начинается в период первого жизненного выбора – в старшем подростковом возрасте и актуализируется в кризисные, переломные жизненные периоды.

Количественная насыщенность событиями и пролонгированность жизненной перспективы не будет означать высокого качества жизни человека. Именно содержательная сторона планов, их осмысленность, понимание их значения для жизни в целом будет свидетельствовать о личностной зрелости и возможности достижения предельных жизненных смыслов человека.

Качество жизни человека будет определяться тем, что он в любой момент жизни осознает основные линии своей жизненной перспективы, и эти события будут способствовать достижению его предельных жизненных смыслов.

Мы обнаружили, что жизненная перспектива складывается на основе представлений об общественных или групповых ценностях и является своего рода отражением социальной действительности, того социального времени, в котором живет человек.

Особенности построения жизненной перспективы будут определять для субъекта выбор соответствующей жизненной программы и, как следствие, модели социального поведения: социальной адаптации или самореализации.

ФЕНОМЕН «СВОРАЧИВАНИЯ» СУБЪЕКТНОСТИ В ТРУДНОЙ ЖИЗНЕННОЙ СИТУАЦИИ

Т.П. Скрипкина

Южный федеральный университет, Ростов-на-Дону
skripkina@rsu.ru

В каждый момент времени, как в атмосферу, мы погружены в ту или иную жизненную ситуацию. «Быть в ситуации» – способ нашего социального существования. По мнению Е.Ю. Коржовой (2001, 2002), пока ситуация естественна для человека, он не осознает ее. И только если

ситуация воспринимается как трудная, человек начинает осознавать и оценивать ее фоновые компоненты, важнейшим из которых является доверие (к себе, к миру, к другому). В психологической литературе понятие «трудной жизненной ситуацией» до сих пор не получило четкого определения. Сравнительный анализ определений трудной жизненной ситуации у разных авторов позволил выделить ее инвариантные признаки и ограничить проблемное поле понятия. О.В. Голуб (2006) определяет трудную жизненную ситуацию как содержащий противоречия и актуализирующий обобщенный мотив самосохранения паттерн взаимодействия субъекта со средой в трансординарной точке жизненного пути (со значительными изменениями привычных параметров деятельности, поведения, общения). Для этого жизненного паттерна характерно наличие у субъекта более или менее осознанного образа опасности, который вызывает состояние психоэмоциональной напряженности.

Итак, сама жизненная ситуация может содержать в себе разнообразные противоречия, однако возникновение трудной ситуации не является простым следствием возникающих противоречий, человек не только реагирует на ту или иную ситуацию, но и «определяет» ее, одновременно «определяя» себя в этой ситуации, тем самым фактически создавая, «конструируя» тот социальный мир, в котором живет.

Как известно, иногда соотношение внутренних и внешних детерминант (и соответствующих мотивов) складывается в пользу «надо» за счет «хочу», и тогда личность превращает свою жизнь в выполнение далекого от ее целей и желаний долга, необходимости. Тогда ее способности и энергия не реализуются, она живет не своей жизнью, а потому не переживает удовлетворенности жизнью. Ведь известно, что реально свободным и самореализованным чувствует и мыслит себя человек, обладающий возможностью сознательного выбора и на основе переживаний «Я хочу» и «Я могу», способный воплотить желаемое в факт удовлетворенности результатом. Когда человек в силу каких-то причин не может решать стоящие перед ним задачи с позиций «хочу» и «могу», возникают деформации не только в «душе», деформации возникают и в поведении.

В соответствии с положением концепции доверительных отношений о том, что доверие к себе является фактором субъектности человека, а гармоничная система доверительных отношений – условием полноценной самореализации личности, было проведено исследование, направленное на изучение особенностей деформации поведения личности в трудной жизненной ситуации. Эмпирическим объектом

исследования выступили беженцы и вынужденные переселенцы. Было выдвинуто предположение о том, что в процессе адаптации беженцев и вынужденных переселенцев к новым социальным условиям у них будет нарушаться гармоничность выраженности меры доверия и к себе, и к другим, что, в свою очередь, будет негативно сказываться на субъектных свойствах личности и деформировать стратегии поведения.

Результаты исследования показали, что деформации в доверительных отношениях могут выражаться тремя способами. Во-первых, в чрезмерном проявлении доверия к себе, которое в конечном итоге приводит к нарушениям во взаимоотношениях с другими людьми, что в результате приводит к сужению доверительных, адекватных контактов с другими людьми и в итоге болезненно переживается мигрантами.

Во втором варианте нарушения доверительных отношений проявляются в том, что мигранты, оказываясь неспособными безболезненно преодолеть трудности, связанные адаптацией, строят свое поведение, стремясь приспособиться к новой социальной среде, и идут по пути снижения уровня доверия к себе. Результатом этого становится неадекватное снижение самооценки, уровня притязаний, повышение тревожности и фрустрированности, в результате чего имеет место либо сниженный уровень активности, либо поиск поддержки со стороны других людей и неадекватно высокий уровень доверия к другим.

И наконец, в третьем случае может падать как уровень доверия к себе, так и уровень доверия к другим, что мы назвали кризисом доверия. Кризис доверия проявляется в снижении меры доверия к новой социокультурной среде и ее представителям и, как следствие, в снижении меры доверия к себе. Снижение уровня доверия, или наличие кризиса доверия, в свою очередь, деформирует межличностные отношения и некоторые качества личности, оказывая влияние на паттерны поведения.

Анализ полученных данных показал, что в подавляющем большинстве случаев, у мигрантов уровень доверия к себе со временем значительно снижается, в то время как потребность в доверии к людям остается завышенной, но она тоже не может быть полноценно реализована из-за отсутствия полноценных позитивных социальных контактов с коренными жителями. В результате деформируется поведение, снижается социальная активность. В связи с наблюдаемым снижением активности в поведении, этот феномен был нами назван «сворачивание субъектности».

Итак, данные показывают, что снижение уровня доверия к себе не может быть полноценно скомпенсировано доверием к «своим». Имен-

но это обстоятельство и является важнейшей из причин растущей дезадаптации и невозможности социально и личностно самоопределиться мигранту, попавшему в новую социальную общность.

Изучение характера личностных особенностей, связанных с адаптацией к новой социокультурной среде мигрантов, и установление взаимосвязи между ними позволили выявить различные стратегии адаптации мигрантов к новой социокультурной среде. В ходе исследования все полученные результаты были подвергнуты процедуре факторного анализа, что позволило выделить три различных типа личности и соответственно три стратегии поведения, характерных для мигрантов и вынужденных переселенцев. Опишем кратко каждый из них.

Первый тип был нами назван «**Сопротивление как демонстрация**». Для испытуемых характерны гипо- и гиперидентичные установки на межэтническое взаимодействие, низкий уровень развития системы доверительных отношений и фиксация на самозащите. Эту модель можно обозначить как «низкоадаптивная с асоциальной направленностью действий». Основными характеристиками поведения человека при такой модели являются следующие особенности: в конфликтных ситуациях применение неадекватных средств, иногда немотивированная агрессивность, вспыльчивость, они придерживаются принципа «Цель оправдывает средства», такие люди чаще всего имеют ограниченный круг общения.

Второй тип получил название «**Сопротивление как изоляция».** По содержанию данной модели для испытуемых характерна замкнутость в своей этнической группе, высокая активность и инициатива в затруднительных ситуациях, но только среди близких людей. При анализе адаптационной модели поведения условно эту модель можно обозначить как «низко адаптивная с тенденцией избегания». Основные поведенческие паттерны, характерные для данной модели, – эмоциональная зависимость в трудной ситуации от окружающих, они готовы заняться всем чем угодно, откладывая решение сложной проблемы, надеясь, что она разрешится сама, круг общения ограничен. Такой человек, осторожный, зависимый, робкий в малознакомой обстановке, имеет невысокое мнение о себе, очень плохо чувствуют себя в неопределенной ситуации. Они ищут поддержки у ближайшего окружения, с трудом принимают решения.

Третий тип получил название «**Жертвенность**». Для испытуемых характерно принесение в жертву собственных интересов ради интересов другого. Адаптационную модель поведения можно обозначить как «низко адаптивную манипулятивную». Можно сказать, что такие

люди для достижения своих целей склонны «подыгрывать другим» или подстраиваться под других (несколько «кривить душой»), Они считают, что для достижения своих интересов не «грех немного слукавить», ищут слабости других и используют их для своей выгоды, считая, что хитростью можно добиться порой больше, чем действуя напрямую.

ЦЕННОСТНО-СМЫСЛОВАЯ ПОЗИЦИЯ СУБЪЕКТА КАК ФАКТОР СМЫСЛООБРАЗОВАНИЯ*

С.И. Соболев, Л.Н. Тарасова

Мордовский государственный университет им. Н.П.Огарева, Саранск
s_sobolev81@mail.ru

Аксиологические стороны познания на постнеклассическом этапе науки выходят на первый план: понимание субъектом мира зависит не только от угла зрения на мир, но и от ценностной нагруженности его взгляда. Понимаемое всегда соотносится понимающим субъектом с ценностно-нормативными конструктами. Осознание того, что понимание можно рассматривать не только как познавательную процедуру, а и как способ бытия человека в мире, позволило выдвинуть на передний план психологического анализа наиболее значимые для субъекта смыслы и ценности, что нашло отражение в выдвижении психологами ряда понятий, характеризующих ценностную регуляцию познания.

Необходимо подчеркнуть, что исследование проблемы ценностной обусловленности взаимодействия личности и социального мира и формирования ценностных ориентаций показали, что оба эти процесса личностно обусловлены и определяются одним механизмом – наличием в сознании бинарного личностного конструкта «Я – общество», определяющего меру субъектности позиции личности по отношению к обществу при осознании социальных явлений, и атрибутивно представленную в ее сознании меру субъектности позиции общества по отношению к этой личности (К.А. Абульханова-Славская, 2001;

* Исследование выполнено при финансовой поддержке РГНФ, грант № 07-06-23605 а/В.

Е.П. Белинская, 2004; А.А. Волочков, 2004; В.В. Знаков, 2005). В первом случае тип личностного конструкта детерминирует личностные способы понимания социальных явлений, во втором – он определяет модель ценностей и социальных представлений, отражая личностный способ понимания социальной реальности.

Таким образом, в отношении субъекта и объекта субъект изначально проявляет специфическую и индивидуальную предрасположенность понимания. Тип субъект-объектного отношения выступает в индивидуальном сознании как его порождающая модель и на каждом уровне развития личности проявляется как ценностно-смысловая позиция (далее ЦСП), выступающая со стороны мышления как личностное понимание. ЦСП проявляется в сознании в единстве ее трех сторон – логической, этической и эстетической, содержательно выступая в целостности ценностной сферы личности в единстве структуры ценностных представлений – идеалов, убеждений, принципов, норм. На каждом уровне развития личности эти сферы сознания соотносятся, выступают в единстве либо же атомизируются, расчленяясь на совокупность независимых и лишенных внутренней связи систем ценностей.

Цель нашего исследования заключалась в исследовании отношения между типом ЦСП личности и особенностями содержания и структурной организации ее ценностно-смысловой сферы. На основании теоретического анализа проблемы были выдвинуты следующие гипотезы. Во-первых, существуют инвариантные к возрасту испытуемых факторы, раскрывающиеся в типологических особенностях ЦСП и влияющие на степень осмысленности жизни. Во-вторых, тип ЦСП влияет на содержание и структуру ценностно-смысловой сферы личности. В-третьих, тип ЦСП влияет на личностные особенности понимания ценностей и соответствующих им социальных представлений. Для экспериментального исследования были отобраны три возрастные группы испытуемых (всего 250 человек): студенты, работающие люди среднего возраста, пенсионеры.

Результаты исследования позволили сделать следующие выводы.

Ценностно-смысловая позиция (ЦСП) влияет на формирование смысла, с одной стороны выявляя ценностную обусловленность процесса взаимодействия личности и социального мира, с другой – раскрываясь как система конструктов, отражающих жизненное субъект-объектное отношение «Я – Мир». Выделены три типа ЦСП личности: эгоцентрическая, просоциальная и экзистенциальная, в зависимости от преобладающего характера жизненного субъект-объектного отношения. ЦСП отражается в ценностно-смысловой

сфере в виде ценностных факторов, обусловливающих уровень общей осмысленности жизни и проявляющихся в особенностях ценностей и социальных представлений.

Не обнаружено статистических различий между показателями ценностно-смысловой сферы личности, исследованной по тестам "СЖО", "ОТеЦ", "САМОАЛ" для разных возрастных групп. Также выявлены 7 инвариантных к возрасту факторов, влияющих на типологические характеристики ценностно-смысловой сферы личности.

Низкий уровень осмысленности жизни связан с факторами «Эгоцентрическая самореализация посредством обучения» – F_1 и «Ориентация на манипуляцию» – F_2. Фактор «Эгоцентрическая самореализация посредством обучения» отражает смысложизненную ориентацию испытуемых к повышению собственного престижа посредством обучения и образования. Фактор «Ориентация на манипуляцию» отражает смысложизненную ориентацию испытуемых на автономность, контактность и гибкость в общении, раскрывающуюся как стремление к манипуляции.

Средний уровень осмысленности жизни связан с факторами «Ориентация на творческую самоактуализацию» – F_3, «Ориентация на креативность в профессиональной сфере» – F_4 и «Ориентация на личностное общение» – F_5. Фактор F_3, «Ориентация на творческую самоактуализацию», отражает смысложизненную ориентацию испытуемых на реализацию собственного внутреннего потенциала, при этом креативность выступает как условие и атрибут самореализации, отражая творческое отношение ко всем сферам жизни. Фактор F_4, «Ориентация на креативность в профессиональной сфере», отражает смысложизненную ориентацию испытуемых на профессиональную деятельность, понимание ее как способа и пути собственной творческой самореализации, на пути общения и взаимодействия с другими людьми. Фактор F_5, «Ориентация на личностное общение», отражает смысложизненную ориентацию испытуемых на общение и посредством него реализацию смысложизненных задач, при этом отмечается ориентация на личностное взаимодействие и уход от манипулятивных стратегий.

Высокий уровень осмысленности жизни связан с факторами «Ориентация на экзистенциальную ценность жизни» – F_6 и «Ориентация на целостность личности» – F_7. Фактор F_6, «Ориентация на экзистенциальную ценность жизни», отражает смысложизненную ориентацию испытуемых на экзистенциальную ценность жизни и межличностные отношения. Фактор F_7, «Ориентация на целостность личности», от-

ражает смысложизненную ориентацию, направленную на сохранение собственной индивидуальности посредством реализации себя в сфере увлечений и семейной жизни.

Психологическая характеристика факторов F_1 – F_7 раскрывается в содержании и структурной организации соответствующих ценностей и социальных представлений. Факторам F_1 и F_2, обусловливающим низкий уровень осмысленности жизни, соответствует ЦСП эгоцентрического типа, проявляющаяся в ориентации личности на эгоцентрические ценности и социальные представления. Факторам F_3, F_4 и F_5, обусловливающим средний уровень осмысленности жизни, соответствует ЦСП просоциального типа, проявляющаяся в ориентации личности на общечеловеческие ценности и социальные представления. Факторам F_6 и F_7, обусловливающим высокий уровень осмысленности жизни соответствует ЦСП экзистенциального типа, проявляющаяся в ориентации личности на экзистенциальные ценности и социальные представления.

Выводы и результаты настоящей работы дают возможность предложить в качестве перспектив исследование факторов и условий ценностной обусловленности процесса взаимодействия личности и социального мира, а также дальнейшую разработку диагностического инструментария для выявления типов ценностно-смысловой позиции. Кроме того, необходимо изучение личностных и социокультурных особенностей понимания в его экзистенциальном и когнитивном аспектах.

САМОИНТЕРПРЕТАЦИЯ И САМОПОНИМАНИЕ СУБЪЕКТА

Д.И. Степанов

Институт психологии РАН, Москва
d-stepanov83@yandex.ru

А.В. Брушлинский, раскрыв взаимосвязь внешнего и внутреннего, социального и индивидуального, писал: «По мере взросления человека в его жизни все большее место занимают саморазвитие, самовоспитание, самоформирование и соответственно больший удельный вес принадлежит внутренним условиям как основанию развития, через которые только и действуют все внешние причины, влияния и т.д.» (А.В. Брушлинский, 2003). Автор делает акцент на активную,

субъектную позицию человека при выборе внутренних условий, которые, прежде чем использовать, необходимо осознать, соотнести с окружающей действительностью и понять, насколько и в какой форме возможно их применить.

По мнению В.В. Знакова, «успешное самопонимание можно определить как осмысленный результат наблюдения и объяснения человеком своих мыслей и чувств, мотивов поведения; умение обнаруживать смысл поступков; способность отвечать на причинные вопросы о своем характере, мировоззрении, отношении к себе и другим людям, а также о том, как они понимают его» (В.В. Знаков, 2007). В формулировании и поиске ответов на причинные вопросы о себе заключается интерпретирующая суть самопонимания. Таким образом, наряду с когнитивным самопознанием – порождением представлений о себе, экзистенциальным чувствованием себя в мире, самоинтерпретация является одним из аспектов самопонимания.

В последние годы в западной психологии сложилось целое направление исследования герменевтической специфики самопонимания. Т.М. Синджелис определяет самоинтерпретацию (self-construal) как «совокупность мыслей, чувств и действий касательно соотношения "Я" с другими и отличия "Я" от других» (T.M. Singelis et al., 1999). В соответствии с этим выделено два типа самоинтерпретации: независимой и зависимой от мнения группы. Т.е. самоинтерпретация имеет тесную взаимосвязь с социальной оценкой «Я», ее принятием или неприятием субъектом. Х. Маркус и С. Китаяма, опираясь на мнение Синджелиса, указывают на стремление людей с независимой самоинтерпретацией ориентироваться на собственное точное восприятие границ своей личности и отдают приоритет личным целям, а не групповым. При зависимом от группы типе самоинтерпретации люди определяют себя в терминах взаимоотношений с другими и отдают приоритет скорее групповым целям, чем личным (H. Markus, S. Kitayama, 1991). Данные представления соотносятся с представлениями об источниках информации о себе, сформулированных, например, в концепции У. Дэймона и Д. Харта, а также об аккумулирующих эту информацию «Я-схемах».

Для исследования самоинтерпретации были созданы тест «Самоинтерпретация» (T. Singelis, 1994) и тест «Двадцать утверждений» (P. Kuhn, M. McPartland, 1954). Методики предполагают необходимость выразить степень согласия с утверждениями, в которых отражены определенные способы поведения (например, утверждение «Я уступлю место в автобусе своему учителю») (J.F. Zaff et al., 2002).

В большей части работ самоинтерпретация используется как феномен, помогающий объяснить полученные данные о других конструктах.

Перспективные для развития, детализации представлений о самоинтерпретации исследования посвящены ее взаимосвязи со следующими феноменами:

1. Спецификой установления дистанции в общении, зависимостью самопознания от социальных оценок (R. Holland et al., 2004).
2. Привязанностью, нацеленностью на сотрудничество и взаимодействие (S. Imamoglu, E. Olcay Imamoglu).

Общий вывод, сделанный в данных исследованиях, заключается в том, что тип самоинтерпретации, ориентированный на собственное «Я», собственные мнения о себе, более конструктивный по сравнению с ориентированной на окружение самоинтерпретацией. Работы являются скорее иллюстрацией данного положения, чем проверкой. Следует отметить, что интерпретация результатов может быть существенно изменена в зависимости от культурного контекста: в традиционных обществах выводы могут быть прямо противоположными, и от теоретической базы: размышление над причинами степени значимости мнения окружающих о себе может свидетельствовать об определенном чувствовании себя в жизни.

Кратко охарактеризуем те направления исследования, которые представляются потенциально наиболее перспективными для развития представлений о самоинтерпретации.

1. Интернациональная исследовательская группа – Р. Холланд, У.-Р. Рёдер, Р.Б. ван Баарен, А.К. Брандт и Б. Ганновер – изучала эффекты самоинтерпретации в близких в пространственном отношении межличностных взаимодействиях. В работе «Не стой ко мне слишком близко» авторы, наблюдая за тем, как располагались испытуемые в пространстве при общении в парах, установили, что большая самостоятельность самоинтерпретаций участников эксперимента была связана с лучшим восприятием дистанции во время взаимодействия. В работе было показано, что развертывание самоинтерпретации автоматически влияет на межличностное взаимодействие, что отражено в актуальной дистанции между собой и другими людьми (R. Holland et al., 2004).

Для нас в данной работе важно то, что установление дистанции между партнерами по общению и степень зависимости мнения о себе от окружения может служить признаком большей или меньшей структурированности представлений о себе, понимания дистанции как следствия собственных особенностей.

2. В работе «Взаимоотношения между ориентациями на надежную привязанность и самоинтерпретацию» И. Олькей Имамоглу и С. Имамоглу приводят отчет об исследовании, проведенном в два этапа с участием турецких студентов. Были изучены взаимоотношения зависимых

от окружения и индивидуализированных самоинтерпретаций, как описываемые сбалансированной моделью «интеграция – дифференциация» с общей надежной привязанностью на первой стадии и с надежной привязанностью в конкретных отношениях с семьей, со сверстниками, с любимыми на второй стадии. Результаты показали, что надежная привязанность тяготеет к взаимосвязи с ориентацией на себя в отношениях; т.е. привязанность была дополнена индивидуализацией. Это помогло с помощью множественных измерений привязанности в контекстах разных отношений обосновать значимость ориентации на расширенную надежную привязанность при построении самоинтерпретации (E. Olcay Imamoglu, S. Imamoglu, 2007).

Т.е., исследования самоинтерпретации в контексте привязанности и отношений совместной деятельности открывают как возможности объяснения причин того или иного переживания качества межличностных отношений, так и чувства собственной нужности в жизни, т.е. это уже выход на уровень экзистенциальных размышлений о себе.

В новых исследованиях, посвященных самоинтерпретации, содержательно наполняются представления об активности, которая связана с использованием внутренних возможностей субъекта. Представления о самопонимании обогащаются сведениями о том, какими способами и ради достижения каких целей субъект использует внутренние возможности и что это за возможности. В данных работах сделан акцент на то, какими источниками информации пользуется человек в первую очередь: собственным мнением или внешней оценкой, что может служить показателем соотношения между собой таких фрагментов «Я-концепции», как «Я-социальное» и «Я-индивидуальное». Кроме того, новые данные способствуют развитию представлений о когнитивной и экзистенциальной составляющих самопонимания.

САМООБМАН КАК ПРОБЛЕМА ПСИХОЛОГИИ ЧЕЛОВЕЧЕСКОГО БЫТИЯ

О.В. Стольникова

Институт психологии РАН, Москва
ovstolnikova@yandex.ru

Одним из направлений современного развития психологии субъекта является психология человеческого бытия, в центре внимания которой находится субъект развития и субъект жизни. Предме-

том психологии человеческого бытия являются «целостные ситуации человеческого бытия, включающие понимающего их субъекта» (В.В. Знаков, 2000–2008). Проблемы, вытекающие из такого определения предмета, включают в себя как классические темы вершинной психологии (смысл жизни, свобода, духовность, гуманизм), так и вечные вопросы человеческого существования, рассматриваемые в рамках экзистенциальной психологии: совесть, надежда, вера, любовь, смерть, ужас, одиночество, отчаяние, свобода, ответственность и т.д. (В.В. Летуновский, С.Б. Есельсон, 2002). На наш взгляд, исследование самообмана может быть включено в проблематику психологии человеческого бытия. С одной стороны, он представляет собой когнитивный процесс, а с другой – экзистенциальный феномен, специфичный для человеческого бытия. Изучение самообмана позволит приблизиться к пониманию скрытых от самонаблюдения сфер человеческого существования, включить их в число проблем психологии человеческого бытия.

В современной психологической литературе о самообмане представлены исследования, посвященные и когнитивному, и экзистенциальному его аспектам. В экзистенциальном исследовании самообмана выделяются два направления. Задачей первого является доказательство того, что самообман – неотъемлемая составляющая человеческого бытия, одна из его «конечных данностей». В рамках второго изучается роль самообмана в жизни человека, его бытия-с-другими, самопонимания, совладания с тревогой и т.д.

В рамках когнитивного направления исследования самообмана затрагиваются проблемы происхождения, механизмов, функций самообмана и т.д. В основе большинства когнитивных исследований самообмана лежит попытка разрешить парадокс самообмана. Он заключается в одновременном наличии у субъекта двух противоположных убеждений и совпадении обманщика и жертвы в одном лице. По мнению Р. Гура и Г. Саккейма, самообманом называется феномен, при котором одновременно соблюдаются четыре условия:

1) обладание двумя противоположными убеждениями (р и не-р);
2) оба убеждения существуют одновременно;
3) одно из них не осознается;
4) выбор, какое убеждение будет осознанно, а какое – нет, определяется мотивацией или яркостью, доступностью информации, подтверждающим настроем (R. Gur, G. Sakceim, 1979; A.R. Mele, 1997).

Предметом самообмана могут выступать убеждения как относительно себя, так и любого другого явления окружающего мира. Под

главной функцией самообмана понимается предотвращение осознания субъектом угрожающей информации, различаются только объяснения его механизмов. Например, некоторыми исследователями было показано, что в основе самообмана лежит такая особенность обработки угрожающей информации, как ее игнорирование (Th. Holtgraves, 2004; J.B. Peterson et al., 2003; M.S. Shane, J.B. Peterson, 2004). Другие авторы придают решающее значение влиянию эмоциональной валентности на принятие или отвержение утверждений (B. Sahdra, P. Thagard, 2003).

Исследования экзистенциальных аспектов самообмана, как было упомянуто, делятся на два направления. В основе первого направления лежат положения экзистенциального психоанализа Ж.-П. Сартра. По его мнению, «человеческое бытие не является только бытием, посредством которого отрицательности раскрываются в мире, оно есть также бытие, которое может занимать отрицательные позиции в отношении себя» (Ж.-П. Сартр, 2000, с. 81). В соответствии с его представлениями, человеческое бытие содержит в себе проблему: существование предшествует сущности, человек сам определяет свое будущее, выбирает, кем и как быть, и ни в какой момент он не является тем, что он есть. Эта двойственная природа человека и создает возможность для самообмана. Инструментами самообмана Сартр называет попытки отождествить или заместить друг другом две основные «двойственности» человеческой реальности: фактичность и трансцендентность («низменное бытие» и идеал); бытие-для-других и бытие-для-себя. Таким образом, будучи заложенным в самом бытии человека, самообман является неотъемлемой частью жизни каждого индивида, непреодолимой экзистенциальной данностью.

Ко второму направлению изучения экзистенциальных аспектов самообмана относятся работы, посвященные исследованию влияния самообмана на жизнь человека, способов разрешение им основных экзистенциальных проблем.

Некоторые исследования экзистенциального направления посвящены анализу роли самообмана в совладании с тревогой. Они показали, что самообман помогает снизить ситуативную тревожность (A. Ashley, Th. Holtgraves, 2003; N. Derakshan, M.W. Eysenck, 2005), избежать депрессии (D.L. Roth, R.E. Ingram, 1985). По мнению некоторых исследователей (A.G. Greenwald, 1997), именно самообман позволяет сохранить неизлечимому больному надежду на выздоровление. В то же время было показано, что самообман снижает способность к решению сложных задач и повышает вероятность развития эмоционального расстройства после неудачи.

Более того, самообман не может оградить самооценку от негативного воздействия неудачного опыта. Результаты данного исследования ставят под сомнение адаптивную ценность самообмана (E.A. Johnson et al., 1997).

Еще одной важной проблемой, решаемой в рамках второго направления экзистенциального исследования самообмана, является рассмотрение его в контексте бытия-с-другими. В человеческой жизни самообман проявляется и как социальное явление. Это касается не только влияния группы на проявление большей или меньшей склонности к самообману, но и социокультурных механизмов его образования. Согласно мнению некоторых исследователей, во многих случаях самообман не является продуктом одного человека: как и обычные убеждения, он выбирается и подкрепляется не без помощи близких и зависит от социального контекста (R.F. Baumeister, K.J. Cairns, 1992; A.O. Rorty, 1994; D. Shapiro, 1996). Особым примером может служить самообман граждан в тоталитарных государствах, в которых вера в идеологию соседствует с противоречащей ей действительностью.

Особое место занимают исследования самообмана применительно к этическим аспектам человеческого существования. В них ему отводится роль механизма, позволяющего без особой внутренней борьбы принимать сомнительные с моральной точки зрения решения. Так, было показано, что при принятии решения о пассивной эвтаназии, врачи прибегали к аргументации, основанной на самообмане, создавая тем самым снижающую тревогу иллюзию ухода от ответственности за нравственный выбор (G.M. Sayers, S. Perera, 2002).

Э. Тенбрюсел и Д. Мессиком (A.E. Tenbrunsel, D.M. Messick, 2004) было выделено четыре основных явления, лежащих в основе этического самообмана: речевые эвфемизмы, ошибки казуальной атрибуции, наличие прецедентов неэтичных решений и невозможность абстрагироваться от собственного опыта.

Обзор работ, посвященных самообману, свидетельствует о том, что проблема самообмана содержит не только когнитивный, но и экзистенциальный аспект. Самообман является неотъемлемой составляющей и бытия человека, и жизни конкретного субъекта, проявляется в его бытии-с-другими, совладании с тревогой, вовлекается в принятие этического решения. Очевидно, что многие вопросы, затрагиваемые в исследованиях самообмана, пересекаются с кругом проблем, решаемых психологией человеческого бытия. Это позволяет нам сделать вывод о том, что самообман может рассматриваться как проблема психологии человеческого бытия.

ИССЛЕДОВАНИЕ МУЗЫКАЛЬНОГО МЫШЛЕНИЯ В РАМКАХ СУБЪЕКТНО-ДЕЯТЕЛЬНОСТНОГО ПОДХОДА*

С.А. Томчук

Ярославский институт развития образования, Ярославль
Chuk66@yandex.ru

На современном этапе развития общества понятие субъекта включает в себя активную, разносторонне развитую личность, способную управлять собой и адаптироваться к быстро изменяющимся условиям социальной жизни. Согласно концепции субъектно-деятельностного подхода К.А. Абульхановой-Славской, А.В. Брушлинского, Л.И. Анцыферовой и др., субъект характеризуется через различные формы внешней и внутренней активности, т.е. субъектно-деятельностный подход представляет собой новую схему анализа, обращенного к «изучению реальной личности и созданию таких моделей, в которых воплощались бы особенности данного общества в данный период времени» (К.А. Абульханова-Славская, А.В. Брушлинский, Л.И. Анцыферова, 2000).

В этой статье мы рассматриваем вопрос о том, каким образом влияют значимые мотивы личности и современные изменения общественной жизни на профессиональную деятельность субъекта. В нашем исследовании, посвященном изучению стратегии музыкального мышления профессионалов, приняли участие 90 исследуемых с различным уровнем музыкальной подготовки: 60 учителей со средним и высшим музыкальным образованием и опытом работы от 5 до 30 лет и 30 студентов 4-5 курса музыкально-педагогического факультета. Для проведения диагностики использовалась методика Г.В. Иванченко на определение типов стратегии музыкального мышления, которая позволяет выявить влияние прошлого опыта на музыкальное мышление при определении структурных компонентов формы музыкального произведения. Тип стратегии определяется на основе анализа рисуночных результатов: четкое деление на разделы, соответствующие музыкальным частям, указывает на интрамузыкальную стратегию; изображение непрерывной звуковысотной линии,

* Работа выполнена при финансовой поддержке РГНФ, проект № 07-06-00279а и гранта президента РФ для ведущих научных школ, проект № НШ-5262.2006.6.

иногда сочетающейся разбиением на крупные отрезки, с указанием характера музыки, различными изображениями и т.д., указывает на принадлежность к экстрамузыкальной стратегии. По типологии Ли, интрамузыкальная стратегия музыкального мышления тяготеет к структурно-аналитическому восприятию, направленному на постижение всей совокупности музыкально-композиционных связей внутри произведения: получаемые от музыки художественные впечатления связаны прежде всего с внутримузыкальными процессами. Экстрамузыкальная стратегия мышления тяготеет к образно-ассоциативному восприятию, когда слуховой образ музыки носит нерасчлененно-целостный, диффузный характер: художественные впечатления связаны главным образом с экстрамузыкальными ассоциациями и эмоциональными состояниями, в которые погружается слушатель под воздействием музыкального произведения.

В процессе эксперимента, для которого в качестве исходного материала был выбран фрагмент первой части под названием «Море и Синбадов корабль» сюиты «Шехеразада» Н.А. Римского-Корсакова, были получены следующие результаты: все учителя правильно определили форму прослушанного музыкального фрагмента и изобразили развитие темы в соответствии с традиционным строением (интонационное зерно – развитие – кульминация – завершение). Поэтому линия на их рисунках была четко поделена на 3 крупных отрезка; развитие темы изображено с помощью дугообразной линии с кульминацией в вершине дуги; в рисунках присутствовали различные музыкальные обозначения (изображение музыкальной динамики с помощью условных обозначений <и>, использование обозначений оттенков громкости – от pp до ff, рисунки солирующего музыкального инструмента – скрипки и т.д.). Кроме специальных графических изображений в рисунках учителей присутствуют и зрительные ассоциативные картины в соответствии с прослушанной музыкой: изображение волн с нарастающей и спадающей динамикой, изображение бури в кульминации темы. Таким образом, можно сделать вывод о том, что музыкальное мышление учителей отличает интрамузыкальная стратегия, т.к. они определили музыкальную форму и этапы развития музыкального образа, выделили дифференцированные средства музыкальной выразительности (мелодию, динамику, тембр), т.е. мыслили при определении структуры музыкального произведения аналитически: исходя из общих размеров произведения, оценивали доли частей произведения и составляющие компоненты. Кроме того, следует отметить ассоциативность и образность музыкального мышления учителей, которые проявились в изображении зрительных картин (море) и образов (скрипка).

Тип стратегии музыкального мышления студентов был определен нами как смешанный, с четкой дифференциацией на интрамузыкальную и экстрамузыкальную стратегии. Половина студентов передает свои впечатления от музыки в традиционном делении структуры музыкального фрагмента на 3 части и в изображении волн в динамике, что свидетельствует о интрамузыкальной стратегии музыкального мышления. Рисунки второй половины студентов представляют большой интерес, т.к. они содержат зрительные картины, связанные с внемузыкальными ассоциациями и эмоциональными состояниями, в которые погружается слушатель под воздействием музыкального произведения. Рисунки этой группы студентов отличаются повышенной романтической символизацией, оригинальностью и обращенностью к жизненным, актуальным для них темам, например: ссора – разбитое сердце – примирение; волны – буря – сердце в цветах; беспорядочные хаотические линии с нарастающим эффектом, которые превращаются в букет цветов; пробуждающийся город; шоссе и поток машин в технике граффити. В рисунках студентов преобладают две темы – любовная тематика и урбанизированные мотивы. Причем для изображений молодых людей характерно обращение к более мужественной тематике – машины, урбанизированные мотивы, а для девушек – к романтической любовной тематике, что свидетельствует о явной тенденции к различению музыкального мышления на основе полового признака. В представленных рисунках также следует отметить высокую долю обобщенности и символизации (сердце – символ любви, цветы – символ романтики и т.д.). Несомненное влияние оказали на технику исполнения рисунков и современные художественные тенденции: несколько рисунков были выполнены в технике граффити. Таким образом, мы видим, что музыка служит для половины студентов средством и мотивом передачи своих мыслей и чувств, на первый план выходят личностно-значимые интересы и мотивы, связанные с любовными переживаниями. Кроме того, можно говорить о влиянии и увеличивающейся значимости цивилизации для современного типа молодого человека. На основе проведенного исследования можно сделать вывод о том, что современные студенты видят в музыке средство коммуникации для раскрытия личностно-значимых интересов, более открыты к раскрытию собственных чувств посредством музыки.

Таким образом, различия индивидуально-личностного характера в выборе стратегии музыкального мышления можно объяснить как наличием профессионального опыта и влиянием прошлого опыта, природными генетическими предрасположенностями определенных

лиц к адекватному восприятию и переработке мозгом невербальной информации (т.е. принадлежностью к так называемому «художественному» или «мыслительному» типам личности (по И.П. Павлову), так и влиянием личностно-значимых мотивов и современных изменений общественной жизни на профессиональную деятельность субъекта.

ВАРИАТИВНАЯ ГИБКОСТЬ ИНТЕРПРЕТАЦИИ СУБЪЕКТОМ ЖИЗНЕННЫХ СИТУАЦИЙ

Е.В. Улько

Кубанский государственный университет, Краснодар
elulko@gmail.com

В современной психологии отчетливо представлен поворот в изучении человека как субъекта познания от области рафинированной гносеологии в онтологическую плоскость. Существенный вклад в это движение внес А.В. Брушлинский, развивавший идеи С.Л. Рубинштейна о «бытии, включающем человека как сущее, осознающее мир и самого себя» (С.Л. Рубинштейн, 1997, с. 112), о невозможности существования знания безотносительно познающего субъекта (А.В. Брушлинский, 2002). Общая проблема осмысления человеком неопределенного и динамично развивающегося мира конкретизирована нами в исследовании некоторых аспектов протекания процесса интерпретации субъектом обыденных жизненных ситуаций.

Отправными идеями работы явились: положения об активности и не беспристрастности познающего субъекта, о единстве интеллектуальных, аффективных и ценностно-смысловых компонентов познавательного отношения (К.А. Абульханова, А.В. Брушлинский, В.В. Знаков, О.К. Тихомиров и др.); подход к исследовательскому поведению А.Н. Поддъякова; концепция ителлектуально-личностной регуляции принятия решений в ситуации неопределенности Т.В. Корниловой; труды по изучению практического мышления (Д.Н. Завалишина, Ю.К. Корнилов и др.).

Интерпретация субъектом ситуации есть активный избирательный процесс открытия для себя смысла происходящего и приведение представления о ситуации к определенному целостному виду на уровне переживаний и смыслов, выработка и выражение своего отношения,

позволяющего строить оптимальное, с точки зрения субъекта, поведение в данной ситуации. Интерпретация является одним из процессов, ведущих к пониманию ситуации (Ж.-Ф. Ришар, 1998; А.В. Пузырей, 2005). Она осуществляется при условии отсутствия у субъекта переживания единственно возможного смысла происходящих событий. Интерпретация всегда диалогична и творчески избирательна, соответственно диалогичной природе самой психики, самого бытия (М.М. Бахтин, 1972) и имеет принципиальную возможность полифонии альтернативных вариантов.

В исследовании мы проверяли предположение о выраженности у субъектов различной готовности к вариативной интерпретации жизненных ситуаций и специфики активности, предпринимаемой ими для прояснения смысла ситуации. Основной метод исследования – полуструктурированное интервью, включающее ряд стандартизированных процедур, на основе обсуждения предлагаемых описаний обыденных ситуаций из различных сфер жизнедеятельности, которые имеют потенциал быть истолкованными различным образом. В исследовании приняли участие 31 человек (от 22 до 32 лет).

На основе качественного анализа результатов интервью были выявлены дифференцирующие параметры: мера склонности к определению ситуации как неоднозначной и непонятной; готовность к формулировке различных вариантов интерпретаций; характер предположительных действий, направленных на устранение неопределенности. Основываясь на данных параметрах, мы выделили группы испытуемых, имеющие общие характеристики. Кратко охарактеризуем их, представляя в порядке возрастания готовности субъекта продуцировать альтернативные интерпретации ситуации. *«Категоричные»* – смысл ситуаций им очевиден, возможность альтернативных интерпретаций исключали практически полностью. *«Однонаправленные»* – определяли ситуации как «непонятные», формулировали незначительное (до 3–4) количество сходных по функциональному решению вариантов интерпретаций, основываясь на собственных предположениях без активного поиска дополнительной информации. *«Изолированные теоретики»* – ситуации определяли как «неоднозначные, требующие понимания». В ходе размышлений они формировали конкурирующие интерпретации. Однако итогом являлось принятие ими единственно верного варианта, который становился основанием для действий. *«Экспериментаторы»* – признавали возможность различных вариантов объяснения ситуации, однако сами интерпретации не формулировали, концентрировались на вариантах разнообразных действий для прояснения смысла происходящих со-

бытий. *«Вероятностные интерпретаторы»* – отличались наиболее выраженной склонностью предполагать множество вариантов интерпретаций, с легкостью называли обширный перечень возможных объяснений описанных событий (8–12). Характерно указание степени вероятности определенных интерпретаций. Демонстрировали широкий спектр способов поиска информации, выраженную поисково-исследовательскую активность, наличие сложной и многомерной картины мира.

Первые три типа объединяет сходная познавательная установка на единственно правильную интерпретацию ситуации. Для «категоричных» она уже сформулирована и очевидна. Для «однонаправленных» – ожидание получить ее в готовом виде от «владеющей истиной» инстанции. Для «изолированных теоретиков» – возможность ее открытия путем индивидуального интеллектуального усилия без внешних поведенческих проб. «Экспериментаторы» и «вероятностные интерпретаторы» отличаются пониманием принципиальной неоднозначности толкования ситуаций, направленностью на познавательное экспериментирование с реальностью, готовностью принять прогнозируемые и непрогнозируемые результаты действий. Для них характерно применение абдукции – гибкого рассуждения, направленного на последовательное осмысление и интерпретацию поступающих данных в такую модель ситуации, которая дает наилучшее на текущий момент объяснение – отметим сходство с «идеальным обследователем» (А.Н. Поддъяков, 2000). Общим является отношение к другим людям, включенным в ситуацию как к потенциальным партнерам конструктивного диалога, способного прояснять понимание ситуации. Однако между группами имеются существенные различия. «Экспериментаторы» демонстрируют черты хаотического варьирования, которое характерно для определенного этапа развития экспериментирования у детей (Ж. Пиаже, 2001). Трудно с уверенностью заявлять об этом, т.к. известным фактом является несоответствие уровня реального процесса познания и уровня вербального описания этого процесса (Д. Дернер, 1997). Отметим лишь факт отсутствия плана развернутых сформулированных альтернативных интерпретаций ситуации, при наличии достаточно разнообразного плана способов экспериментального поведения. «Вероятностные интерпретаторы» проявляют максимальную вариативность как гипотетических альтернативных интерпретаций, так и способов их формирования, носящих упорядоченный и системный характер. Только им присуще в интерпретацию ситуации включать степень вероятности данного варианта.

Исследование показало, что при изучении интерпретации субъектом жизненных ситуаций существенным является выделение параметра вариативной гибкости. Она заключается в установке субъекта к восприятию ситуации как принципиально неоднозначной, допускающей множество интерпретаций, в его готовности к приложению усилий для прояснения смысла фиксируемых обстоятельств и возможности гибкого переформулирования в процессе непосредственной включенности в данную ситуацию. В работе акцентировалась идея того, что когнитивную активность нельзя отделить от исполнительской части поведения человека (Ж. Ньютен, 2004). Мы считаем важным рассматривать не только линию влияния определения ситуации субъектом на его поведение, но не менее существенным является анализ встречного направления, т.е. каким образом характер поведения человека в определенной ситуации может сказываться на формировании его представления о ней.

Представленная типология, как и любая другая, не является независимой, а всегда нуждается в указании схемы референции, т.е. проблемы, ради которой она была сконструирована (принцип релевантности, А. Шюц, 2004). Можно предположить, что существует ряд областей, для которых необходимо выделять иные существенные характеристики субъекта интерпретации для формирования адекватной рабочей модели. Наше исследование лишь намечает некоторые пути изучения личности как субъекта познания, конкретизированные в исследовании интерпретации субъектом жизненных ситуаций.

МЕНТАЛЬНАЯ РЕПРЕЗЕНТАЦИЯ СИТУАЦИЙ ЖИЗНЕННОГО ПУТИ: ОПЕРАЦИОНАЛИЗАЦИЯ ПОНЯТИЙ

А.Э. Цымбалюк

Ярославский государственный педагогический университет им. К.Д. Ушинского, Ярославль
tsumba@inbox.ru

В течение всей жизни человек взаимодействует с окружающим миром, оказываясь при этом в различных ситуациях. Как человек принимает решения в различных ситуациях, от чего это зависит?

Каким образом он представляет себе эти ситуации? Как он понимает и познает окружающий мир? В психологии эти вопросы решаются в рамках различных направлений, в том числе в рамках рассмотрения проблемы ментальной репрезентации (Б.М. Величковский, 2006; А.В. Брушлинский, 1998).

В переводе с английского языка термин «ментальный» (mental) означает: а) умственный; б) психический; в) мнемонический; г) мысленный. Понятие «репрезентация» (representation) переводится как а) изображение, образ; б) представление (В.Н. Мюллер, 1981).

В психологии понятие «ментальная репрезентация» традиционно разрабатывается в рамках когнитивного направления. Теории, оперирующие этим конструктом, рассматривают его с нескольких позиций: как содержание психического отражения (М. Айзенк, 1977; Ж.Ф. Ришар, 1998 и др.) и в качестве формата этого отражения (Т.А. Ребеко, 1998; Е.А. Сергиенко, 1998 и др.).

Ментальная репрезентация как результат познания по смысловым характеристикам соотносима с понятием «образ», «информационная основа деятельности», «субъективный опыт», «категориальная структура сознания». Соответственно, ментальная репрезентация имеет уровневую организацию (Б.Ф. Ломов, 1984; В.А. Барабанщиков, 2002; Н.И. Чуприкова, 1994); зависит от целей деятельности (обладает свойством оперативности) (Ж.Ф. Ришар, 1998; Д.А. Ошанин, 1977; В.Д. Шадриков, 1992; Ю.П. Поварёнков, 2000); является элементом образа мира (А.Н. Леонтьев, 1979; С.Д. Смирнов, 1981; В.В. Петухов, 1984; О.Е. Баксанский, Е.Н. Кучер, 2000); выполняет ряд функций, основными из которых являются регулирующая, прогностическая функции (Дж. Брунер, 1977; У. Найссер, 1981; Б.М. Величковский, 2006).

Если рассматривать ментальную репрезентацию в качестве схемы, включающей не только полученные знания, но и способ их получения, то она обладает структурой и динамикой: развитие ментальных репрезентаций в онтогенезе проходит ряд уровней и приобретает иерархическую метаструктуру (амодальные, модальные системы репрезентаций) (Е.А. Сергиенко, 1998; Т.А. Ребеко, 1998; А.В. Брушлинский, 1998).

Исследование ментальной репрезентации ситуации жизненного пути предполагает операционализацию понятия ситуации. В настоящее время отсутствует единство в понимании сущности понятия ситуации, при этом существуют различные подходы к определению этого конструкта: этим понятием оперируют интеракционизм, социальная психология, психология среды, психология обучения, общая

психология и т.д., используя термины «социальная ситуация», «социальная ситуация развития», «жизненная ситуация», «критическая ситуация», «экспериментальная ситуация» и т.п.

При этом приоритет в понимании ее структуры может отдаваться совокупности внешних объективных характеристик (Л.Ф. Бурлачук, Е.Ю. Коржова, 1998), либо внутренним, субъективным образованиям (С.А. Трифонова, 1999; В.Н. Воронин, В.Н. Князев, 1979), либо их взаимодействию (К. Левин, 1980; Д. Магнуссон, 1983; А.В. Филиппов, С.В. Ковалев, 1986).

Существенная содержательная характеристика ситуации жизненного пути при этом представлена в феномене события (Б.Ф. Ломов, 1984; В.А. Барабанщиков, 2002; Л.Ф. Бурлачук, Е.Ю. Коржова, 1998).

Исходя из проведенного теоретического анализа и целей нашего исследования, под ситуацией жизненного пути мы будем понимать совокупность субъективных и объективных факторов, детерминирующих поведение человека при решении определенной жизненной задачи; существенной содержательной характеристикой этого понятия является событие.

Обращаясь к понятию «ментальная репрезентация», отметим следующее. При рассмотрении ментальной репрезентации в качестве процесса познания можно употреблять термин «схема». При этом в процессе репрезентации участвуют различные механизмы: мышление, память, внимание, воображение и т.д.

Если рассматривать ментальную репрезентацию в качестве продукта познания, то, как мы отмечали выше, в психологии используется большое количество понятий, являющихся ее смысловыми аналогами («образ», «образ мира», «информационная основа деятельности», «субъективный опыт», «категориальная структура сознания»).

При этом следует сказать, что все эти термины, по сути, заключают в себе в качестве когнитивного компонента информацию, знания о ситуации, внешнем мире, которые могут быть представлены в семантической или образной формах. При этом, выделяя, описывая, познавая реальность, человек ее определяет для себя (процесс категоризации), пользуясь при этом определенными категориями.

Т.е. результатом познания или ментальной репрезентации является знание, состоящее из определенных категорий, посредством которых человек характеризует ситуацию, окружающий мир (Б.М. Величковский, 2002; Дж. Брунер, 1977; В.Ф. Петренко, 1997).

Таким образом, мы можем операционализировать понятие «ментальной репрезентации» как иерархически организованные категориальные структуры, посредством которых осуществляется познание ситуаций.

Итак, мы можем определить целью нашего дальнейшего исследования выявление структуры ментальной репрезентации субъективных и объективных параметров ситуаций жизненного пути.

Исследование будет состоять из нескольких частей:

1) Выявление значимых ситуаций жизненного пути личности.
2) Выявление структуры ментальной репрезентации субъективных и объективных параметров значимых ситуаций жизненного пути личности.

Таким образом, одним из результатов нашего исследования будет описание структуры ментальных репрезентаций значимых ситуаций жизненного пути.

РАЗДЕЛ 4

ИНДИВИДУАЛЬНЫЙ И ГРУППОВОЙ СУБЪЕКТ В СОВРЕМЕННЫХ СОЦИАЛЬНЫХ УСЛОВИЯХ

БОЛЬШИЕ СОЦИАЛЬНЫЕ ГРУППЫ КАК СУБЪЕКТЫ: ВОЗМОЖНОСТИ ИССЛЕДОВАНИЯ

А.Л. Журавлев

Институт психологии РАН, Москва
adm3@psychol.ras.ru

На возможностях и особенностях исследования больших социальных групп как субъектов целесообразно остановиться специально по ряду причин.

Во-первых, для современной социальной психологии данная проблема исследования является относительно новой, т.к. психология таких групп с позиций субъектного подхода ранее глубоко не анализировалась и профессионально не осмысливалась. Выделение субъектных характеристик существенно дополнит понимание психологии больших социальных групп, которая по-прежнему остается недостаточно богатой в социальной психологии.

Во-вторых, исследование психологии больших групп как субъектов, будет способствовать пониманию глубинных изменений, происходящих в современном российском обществе. Эти надежды связаны, с одной стороны, с необходимостью анализа изменений психологии известных социальных групп: процессов осознания ими нового места, новых функций и ролей в современном обществе, роста их социальной активности, новых явлений в межгрупповых отношениях и т.д., а с другой – существует актуальная потребность в изучении новых социальных групп, возникавших в нашем обществе в 1990-е годы и продолжающих формироваться сейчас. Имеются в виду не только относительно изученные за последние 15 лет группы предпринимателей, безработных, деловых женщин и т.п., но и совсем малопонятные группы «новых русских», среднего класса, «новых беспризорных», обманутых вкладчиков, «зеленых», дворянского собрания, кадетов, новых профессиональных групп и др.

Актуальной проблемой является анализ таких изменений в психологии и первых, и вторых вышеприведенных групп, которые превращают их в субъектов, способных влиять на состояние общества и тем самым изменять его. Особый и теоретический, и практический интерес вызывает анализ тех социальных групп, которые становятся или способны стать субъектами совместных социальных действий, различных форм и видов социального поведения, реализованных в масштабах крупных регионов и страны в целом.

В-третьих, исследование психологии больших социальных групп с позиций субъектного подхода является вполне релевантным, позволяет расширить научное поле применения данного подхода, раскрыть его реальные теоретические возможности на новом объекте социально-психологического анализа и тем самым способствовать развитию самого субъектного подхода.

В-четвертых, возрастающий интерес к использованию субъектного подхода в изучении психологии больших социальных групп неизбежно усилит интеграционные междисциплинарные связи социальной психологии с социологией, экономической и исторической науками, политологией и наукой управления и др., т.к. все они имеют свой актуальный интерес к большим социальным группам. В этом взаимодействии социальная психология не просто сохраняет свое полноценное участие, но и является явно востребованной со своим специфическим предметом исследования и результатами, дополняющими научные представления о больших социальных группах.

На процессы становления, функционирования и развития больших социальных групп как субъектов и коллективной субъектности как их свойства оказывает влияние большая *совокупность факторов*. Их выделение и изучение представляет собой одно из перспективных направлений исследования. Большой интерес вызывает изучение того, как конкретные факторы воздействуют на формирование и проявление уже известных феноменов групповой идентичности, социальной категоризации, межгрупповых отношений, самооценки перспектив развития своей группы и возможностей ее влияния на социальное окружение и как на их основе развиваются собственно *субъектные качества* больших социальных групп. К которым относятся следующие: социальная активность и инициативность; социальная ответственность; высокая степень самоорганизации и самоуправления; навыки и опыт совершения согласованных групповых действий; относительная автономность, самостоятельность; групповая саморефлексивность (наличие и уровень); открытость/закрытость для разных видов взаимодействия и др.

Выполненные в Институте психологии РАН Т.П. Емельяновой исследования психологии больших социальных групп позволили выделить

некоторые социально-психологические феномены и механизмы, как правило включенные в процесс становления этих групп коллективными субъектами.

Первый феномен – это *формирование коллективных социальных представлений,* которые в процессе их конструирования социальными группами российского общества выполняют не только познавательные функции или функции ориентации поведения, известные ранее по исследованиям более социально и экономически стабильного французского общества. У членов фрустрированных групп российского общества (безработных, пенсионеров, особенно неработающих, некоторых групп госбюджетных организаций и т.п.) эти представления выполняют также важную *функцию поддержания позитивного эмоционального состояния*. Одним из действенных механизмов реализации выделенной функции социальных представлений является функционирование *коллективной памяти.* Кросскультурные исследования воспоминаний о Второй мировой войне обнаружили в их структуре психологические феномены (мнения, оценки, представления, отношения, установки), служащие именно для поддержания позитивного, эмоционально насыщенного образа собственной группы у ветеранов войны или играющие роль объединяющего символа величия нации, вызывающего чувство гордости за свой народ у молодежи. В периоды радикальных общественных изменений большие социальные группы остро испытывают потребность в психологическом подкреплении и подтверждении собственной *групповой значимости,* что, во-первых, компенсирует моральный дискомфорт от переживаемого исторического периода, а во-вторых, служит эффективным способом реального объединения и сохранения социальной группы как субъекта.

Другим важнейшим феноменом больших социальных групп как субъектов является *коллективный символический копинг* (collective symbolic coping). В исследованиях психологических феноменов больших социальных групп данный термин встречается у австрийского социального психолога В. Вагнера, который рассматривал дискурс в большом сообществе как конкретный способ коллективного копинга. Конечно, коллективный копинг существует не только в форме дискурса, необходимого для преодоления каких-то групповых проблем. В целом, он выступает важнейшим *механизмом стабилизации* социального поведения в сложных ситуациях, экстремальных условиях, при столкновении группы с реальными проблемами и т.п. Выявление стратегий и закономерностей протекания коллективного копинга в условиях общественной, региональной или групповой нестабильности может рассматриваться перспективным направлением исследований.

Изучение феноменов и коллективной памяти, и коллективного копинга фактически является новой областью в отечественной науке, которую целесообразно развивать и не только в субъектной парадигме. Эти феномены, наряду с такими социально-психологическими атрибутами больших групп, как психологические отношения, социальные представления и социальные установки, групповые ценности и ценностные ориентации, социальная категоризация и различные виды идентичности, социальное сравнение и социальные ожидания, социальные нормы и правила, социальные эталоны и идеалы и мн. др., помогут понять закономерности переживания людьми сложных трансформаций российского общества.

Новые данные о феноменах больших социальных групп как коллективных субъектов, в частности о динамике коллективной памяти и формировании коллективного копинга, будут способствовать прогнозированию возможных негативных психологических последствий общественных преобразований и поиску путей стимулирования развития гражданской ответственности и социальной активности представителей разных групп российского общества.

ИНДИВИДУАЛЬНЫЙ И ГРУППОВОЙ СУБЪЕКТЫ ПСИХИЧЕСКИХ ЯВЛЕНИЙ*

В.П. Позняков

Московский гуманитарный университет,
Институт психологии РАН, Москва
pozn_v@mail.ru

В последние десятилетия в социальной психологии все более широкое применение находят понятия, используемые для обозначения групповых психических явлений, т.е. таких феноменов психики и сознания, в качестве субъектов которых, активных их носителей рассматриваются не только отдельные индивиды, но и социальные общности.

Именно этими обстоятельствами объясняется, по нашему мнению, активный интерес социальных психологов и представителей смежных

* Исследование выполнено при финансовой поддержке РФФИ, грант № 08-06-00198а.

наук к таким фундаментальным психологическим категориям, как представления, отношения, познание, сознание и т.д. Они используются не только в традиционном для общей психологии контексте – для описания и анализа явлений индивидуальной психики и сознания, но и для описания и анализа групповых психических явлений, а также явлений группового сознания. Я имею в виду, прежде всего, те направления современной социальной психологии, центральными категориями в которых выступают такие понятия, как социальная установка, социальные представления и психологические отношения. Выбор именно данных категорий и ограничение рамок теоретического анализа обусловлены, с одной стороны, тем, что они выступают ключевыми понятиями фундаментальных научных направлений, сложившихся в современной социальной психологии и имеющих статус категорий. С другой стороны, они широко используются при анализе результатов эмпирических социально-психологических исследований и являются в значительной степени операционализированными. Но самое главное состоит в том, что именно эти понятия в совокупности позволяют описать целостную картину психических явлений, характеризующих как индивидуальных, так и групповых субъектов.

Применительно к последнему обстоятельству я имею в виду сложившиеся в современной социально-психологической науке представления о трехкомпонентной структуре психических явлений, сходность которой представляется очевидной при сравнении результатов теоретического анализа, выполняемого разными исследователями применительно к разным объектам: личности, межличностного взаимодействия, группы и межгруппового взаимодействия, взаимодействия между личностью и группой. На всех перечисленных уровнях анализа исследователи выделяют в качестве элементов (компонентов, сторон, аспектов) изучаемых социально-психологических явлений познавательный (когнитивный, т.е. связанный с познанием, знанием о том или ином социальном объекте), эмоционально-оценочный (аффективный, экспрессивный, т.е. связанный с эмоционально окрашенными переживаниями по отношению к данному объекту) и поведенческий (конативный, мотивационный, волевой, т.е. связанный с готовностью к определенному поведению в отношении социального объекта). Это дает основания делать заключения об устойчивом, закономерном строении рассматриваемых явлений и свидетельствует о конструктивности выделения в рамках научного анализа именно этих сторон или аспектов социально-психологических явлений в качестве относительно самостоятельных. Существенные различия между выделенными теоретическими направлениями связаны, по моему мнению, прежде всего

с акцентированным вниманием, которое традиционно уделяется в каждом из них одному из аспектов, одной из сторон онтологически целостных и неделимых явлений социальной психики и сознания, которая (сторона) и является определяющей в содержании центрального понятия каждого из этих научных направлений. Для теории социальных представлений такой стороной является, по моему мнению, когнитивная, познавательная, для теории психологических отношений – эмоционально оценочная, а для теории социальных установок – поведенческая, т.е. связанная с регуляцией поведения.

Представители всех рассматриваемых научных направлений распространяли использование центральных понятий для описания и анализа явлений не только индивидуального, но и группового сознания (психики). Поэтому я считаю некорректным жесткую привязку рассматриваемых понятий только к какому-либо одному (личностному, межличностному, групповому или межгрупповому) уровню анализа социально-психологических явлений. Онтологически носителями (субъектами) психических явлений, рассматриваемых как явления, порождаемые функционированием мозга, являются отдельные индивиды и содержание этих явлений, явлений внутреннего мира человека в его неповторимом своеобразии, является содержанием внутреннего мира конкретного и неповторимого индивидуального субъекта. Однако наличие общих, сходных содержательных элементов индивидуальной психики и индивидуального сознания (представлений, мнений, оценок, намерений и т.п.), разделяемых разными людьми, а иногда и осознаваемых ими в качестве общих для них, т.е. групповых, позволяет говорить о психологической общности индивидов, разделяющих эти представления, мнения, отношения и т.п., и рассматривать их в качестве групповых социально-психологических явлений, а сами группы – в качестве субъектов этих явлений. Именно в этом смысле можно и нужно использовать понятия групповая (коллективная) психика, групповое сознание, групповые представления, отношения, установки и т.п. Правомерность таких представлений можно подтвердить и практикой эмпирических исследований групповых социально-психологических явлений, в рамках какого бы теоретического направления они ни выполнялись и каким бы центральным понятием их авторы ни пользовались. Основным методом сбора эмпирических данных в такого рода исследованиях является опрос, основными исходными показателями являются высказывания респондентов, фиксирующие их индивидуальные представления, мнения, оценки, намерения и т.п. И уже затем, в ходе количественного и качественного анализа полученных эмпирических данных, исследователь выделяет,

описывает и анализирует общие и особенные содержательные характеристики изучаемых явлений, интерпретируемые им в качестве групповых.

Результаты проведенного теоретического анализа позволяют сделать вывод о том, что рассматриваемые теоретические направления и содержание базовых категорий, лежащих в их основе, не противоречат, а дополняют друг друга. Рассматриваемые в совокупности, они позволяют более полно и глубоко характеризовать совокупность явлений индивидуального и группового сознания. Перед психологической наукой стоит важная задача интеграции теоретического и эмпирического знания, накопленного в рамках этих направлений.

ТЕНДЕНЦИИ СТАНОВЛЕНИЯ И ФУНКЦИОНИРОВАНИЯ ГРУППОВОГО СУБЪЕКТА В РАЗНЫХ СОЦИАЛЬНЫХ СРЕДАХ*

А.С. Чернышёв

Курский государственный университет, Курск
kursk-psychol@narod.ru

В соответствии с теоретическими подходами А.В. Брушлинского к проблеме индивидуального и группового субъектов (А.В. Брушлинский, 1995) учебная группа (далее группа) подростков и юношей может рассматриваться как субъект совместной деятельности, общения и отношений (А.С. Чернышев, К.М. Гайдар, 2005). В параметрической концепции Л.И. Уманского целостная психологическая структура группы понимается как отражение жизнедеятельности данной группы в целом, а подструктуры – как отражение различных сфер этой жизнедеятельности (Л.И. Уманский, 1980). Преобразующие потенциалы группы, реализуемые в форме ее субъектности, обеспечиваются подструктурами двух блоков: а) «общественного» с подструктурами социальной направленности, организованности и подготовленности, отражающими соответственно идеологическую, управленческую и учебно-деловую сферы групповой жизнедеятельности; б) «личностного» блока с подструкту-

* Работа выполнена при финансовой поддержке РГНФ, проект № 08-06-00312а.

рами интеллектуальной, эмоциональной и волевой коммуникативности, отражающими три стороны сознания входящих в группу личностей и соответствующих сфер жизнедеятельности группы.

Характер иерархии подструктур в целостной структуре, их значимость, «удельный вес», согласно исследованиям А.С. Чернышева, формируются в зависимости от особенностей тех социальных сред, в которых данная группа выступает как субъект совместной деятельности, общения и отношений (А.С. Чернышев, 2007). Установлено, что в напряженных и экстремальных социальных средах ведущую роль играет подструктура организованности, обеспечивающая относительную автономность группы, т.к. организованность определяет характер взаимозависимости группового субъекта и среды: чем выше организованность, тем менее зависима группа от среды, зато повышается зависимость социальной среды от группы; и – наоборот. В социальных средах, предполагающих интенсивную совместную интеллектуальную деятельность в социально-психологической структуре групп-интеллектуалов подструктура «интеллектуальная коммуникативность» играет ведущую роль (М.Н. Горбачева, 2006). Подобную тенденцию в молодежной среде отмечает А.Л. Журавлев: ради сохранения удовлетворенности от эмоционального благополучия группы «смещают» цели производственной деятельности на межличностные отношения и т.д. В итоге подструктура «эмоциональная коммуникативность» выходит на первый план и становится системообразующей в общей структуре (А.Л. Журавлев, 1998).

На основании вышеизложенных результатов можно допустить, что учебная группа, став групповым субъектом, приобретает способность перестраивать свою социально-психологическую структуру путем изменения значимости, «удельного веса» тех подструктур в целостной структуре, которые отвечают особенностям данной социальной среды. Наиболее полно данная тенденция проявляется при включении групп в качестве субъектов в обогащенные социальные среды – развивающие социальные среды (социальные оазисы), которые создавались нами в Курском Центре подготовки молодежных лидеров «Комсорге».

Развивающая социальная среда («социальный оазис») – это социум, отличающийся от обычной среды более высокими по содержанию и интенсивности характеристиками совместной деятельности и общения, эмоционально и интеллектуально насыщенной атмосферой сотрудничества и созидания. В такой среде наиболее полно актуализируются и межличностные, и межгрупповые механизмы успешного развития личности и группы. Э. Фромм оценивал «социальные оазисы» как основное средство духовного оздоровления человечества (Э. Фромм, 1993).

Высокосодержательная и в социальном, и в духовном отношении, разнообразная в предметном плане совместная деятельность является ведущей детерминантой становления группового субъекта.

Динамика социально-психологической структуры группы. Опыт функционирования этих групп в условиях развивающих социальных сред, которые с самого начала создавались группами совместно с психологами и педагогами Центра на основе ранее заложенных традиций, вызвал заметную динамику групповых интегративных свойств в общей структуре, а также успешность совместной деятельности и общения.

В итоге повысился удельный вес параметра «направленность активности», который «поднялся» на второе ранговое место, хотя по-прежнему ведущую роль в общей структуре играл фактор «эмоциональное единство». Однако вхождение «направленности» в первую тройку ведущих интегративных свойств структуры заметно сказывалось на оптимизации жизнедеятельности групп. Группы впоследствии проявляли способность выбора наиболее благоприятных для себя социальных ситуаций и социальных сред, а также способность изменять социальную среду в лучшую сторону, т.е. обнаружили умение проектировать социальную среду. Повышалась самостоятельность и творческий характер совместной деятельности и ее широта, т.е. складывался своеобразный веер деятельности: учебной, трудовой, игровой, художественной, которые выполнялись успешно.

Заметные изменения произошли и в структурах социальных чувств, переживаемых индивидом и группой. Прослеживалось изменение соотношения значимости, удельного веса основных видов социальных чувств: нравственных, интеллектуальных, коммуникативных, эстетических и праксических – в общей атмосфере эмоциональной жизни группы. Доминирующими социальными чувствами стали коммуникативные, нравственные и эстетические при меньшей выраженности интеллектуальных и праксических чувств.

В рамках эксперимента вновь созданные группы из ранее незнакомых между собой подростков и юношей проявляли высокую чувствительность к восприятию традиций и целей Центра, выражающих мотивацию на сближение друг с другом, и очень быстро, за один-два дня, достигали психологического единства, но пока на основе внешне привлекательных, а не сущностных признаков. Управлять такими группами было легко, т.к. они стремились как можно быстрее сдружиться и сорганизоваться. Но были склонны ждать готовых указаний от психолога и педагога (шефов). Можно считать, что уже в первые два-три дня группы приближались к этапу «группа – кооперация».

И наконец, примерно к середине времени пребывания в Центре многие группы приобретают статус, близкий к наивысшему уровню классификации их развития, т.е. к коллективу. Такие группы успешно выполняют учебную и общественно значимую деятельность, ответственно относятся к поручениям вышестоящих организаций, проявляют высокую принципиальность и моральную чистоту в разнообразных формах поведения. Полученные группой задачи решались не шаблонно, были попытки найти наилучший вариант их выполнения, т.е. они становились субъектами совместной деятельности и на уровне сознания, и в поведении.

Выраженную динамику группового субъекта под влиянием экспериментального воздействия в рамках особых социальных сред можно объяснить, по крайней мере, двумя причинами: а) чувствительностью развивающейся личности (подросток, юноша) к престижному, яркому социальному сообществу, обращенностью мотивов в будущее; б) приобретением статуса субъекта как высшей целостности индивида и группы, благодаря чему, по мнению А.В. Брушлинского, соответственно видоизменяется – постепенно или сразу – вся основная система их психических процессов и свойств (А.В. Брушлинский, 1996).

СУБЪЕКТНЫЙ ПОДХОД В СТУКТУРАЦИИ МЕЖЛИЧНОСТНОГО ОБЩЕНИЯ

Г.В. Акопов

Самарский государственный педагогический университет, Самара
info-psy@rambler.ru

Методология и теоретические основания субъектно-деятельностного подхода, заложенные работами С.Л. Рубинштейна, успешно реализованы в решении широкого спектра психологических проблем – от проблематики процессуальности психических явлений (А.В. Брушлинский, 1994) до изучения различных форм проявлений субъекта жизненного пути (К.А. Абульханова, 1991). Вместе с тем некоторые важные задачи, поставленные психологами других научно-прикладных направлений с позиций субъектно-деятельностной идеологии, стали решаться лишь в последнее время. Это, в частности, цикл исследований Е.А. Сергиенко по когнитивному развитию в раннем

и детском возрасте, определяющих возможные пути сопряжения субъектно-деятельностной и когнитивной психологий, а также масштабные изыскания В.В. Знакова в релевантном сопряжении с герменевтикой и экзистенциальной психологией. В связи с этими работами нового осмысления, на наш взгляд, требуют категориальные связи: субъект – общение, субъект – сознание, включая нетождественность инверсий субъект сознания – сознание субъекта. Новый ресурс понимания проблем психологии сознания и возможного решения некоторых из них в контексте современных научных представлений определен недавно состоявшейся конференцией «Психология сознания: современное состояние и перспективы» (29 июня – 1 июля 2007 г.) Что касается проблемы общения, то несколько раньше она стала предметом обсуждения другой конференции «Общение – 2006: на пути к энциклопедическому знанию» (19–21 октября 2006 г.). Следует отметить существенную специфику трактовки этой категории в различных отраслях психологии, таких как зоопсихология (этология), общая психология, социальная психология, этнопсихология (психология ментальностей) и др.

Оставляя в стороне дискуссию о моно- и поликатегориальности строения отечественной психологии (Л.С. Выготский, С.Л. Рубинштейн, К.К. Платонов, А.Н. Леонтьев, Б.Ф. Ломов и др.), латентно отражающую более общую проблему возможности стыковки (интеграции) различных теоретических построений в отечественной психологии, попробуем определиться в степени непримиримости позиций: общение есть разновидность деятельности (А.А. Леонтьев); общение не тождественно деятельности (в чем-то шире, в чем-то более узкое понятие); общение – существенно иное психическое явление, связанное с субъект-субъектными отношениями, не представленными в деятельностной парадигме субъект-объектных отношений (Б.Ф. Ломов). Тезис об изначальной социальности общения, как и деятельности, скрепляющий их родовой общностью, вовсе не устраняет сомнения в существенном различии проявлений деятельности и общения, т.к., исключив из рассмотрения актерское или иное профессиональное, включая психологическое, общение, трудно соотнести мотив – цель – задачу с многообразием не вполне осознаваемых, а зачастую, вовсе не сознаваемых актов общения.

Структурно-уровневый подход к общению позволяет снять обозначенное противоречие. Обратимся к дефинициям общения. Как известно, определение понятия может быть дано как спецификация более широкого понятия (общение – разновидность деятельности) или посредством перечисления его существенных характеристик-при-

знаков (коммуникация, интеракция, перцепция и др.). В последнем случае характеристики могут выступать также в качестве структурных составляющих явления.

В большинстве структурных описаний общения (Б.Г. Ананьев, Г.М. Андреева, А.А. Бодалев, А.А. Леонтьев, Б.Ф. Ломов, В.Н. Мясищев, В.Н. Панферов и др.) мы не находим уровневой градации актов общения, за исключением работы Б.Д. Парыгина (к уровневым характеристикам общения трудно отнести выделенные Н.В. Казариновой описания: ритуальный или социально-ролевой, деловой или манипулятивный, интимно-личностный; это, скорее, виды или типы общения). Предложенное Б.Д. Парыгиным параметрическое описание общения, включающее психологический контакт, обмен информацией, взаимодействие и взаимовлияние, наиболее адекватно для уровневого рассмотрения. Как отмечает Б.Д. Парыгин, общение может «варьировать от высоких уровней взаимопроникновения и взаимопонимания партнеров до самых свернутых и фрагментарных контактов». Действительно, любые акты общения предполагают установление контакта, т.е. такую взаимообусловленную психическую активность двух иди более людей (аутокоммуникация или внутренний диалог требует отдельного рассмотрения), в процессе которой атенционные, мнемические, перцептивные и т.д. процессы находятся в совокупно регулируемом состоянии, обеспечивающем возможность установления тем или иным способом обратной связи между общающимися. *Контакт* – минимально необходимое условие общения, позволяющее реализовать общение на самом поверхностном уровне и может обеспечиваться как в знаковой (звуковой) форме, так и с использованием незнаковых (невербальных) средств. И в том, и в другом случае нет передачи содержательной информации – есть некий аналог сигнализации в формах исторически возникших и культурно специфичных выразительных средств. Критерием установления контакта является наличие обратной связи, т.е. взаимообусловленный и взаимопонятный (релевантно интерпретируемый) обмен действиями. В случае намеренного или случайного осознания (рефлексии) контакта, последний может трансформироваться в целенаправленную активность (деятельность). Во всех случаях неотъемлемым атрибутом контакта является психологический момент (интенция, мотив, установка, направленность и т.д.). В противном случае невозможен следующий уровень общения – *знаковая коммуникация*, в процессе которой осуществляется передача и, соответственно, прием содержательной информации. На этом уровне общение вполне соотносимо с деятельностью. «Сильный» эмоциональный момент выводит коммуникацию на третий уровень

общения, связанный с необходимостью определения смысла вступления в контакт и коммуникации. *Понимание смысла*, в свою очередь, может в той или иной степени изменять исходные ориентации общающихся, что может также, в определенных случаях, запускать механизм произвольности, переходящей в деятельностную форму. В процессе коммуникации исходные смыслы могут также трансформироваться в зависимости от устойчивости контакта и других динамических особенностей, определяя линии *об*общения (объединения) или *раз*общения участников диалога.

Объединяя подходы Б.Д. Парыгина, П. Вацлавика и др., можно выделить четыре исторически сформировавшихся и культурно обусловленных уровня межличностного общения: *установление контакта, информационная коммуникация* (содержание), *смысловая коммуникация* (отношение) и *рефлексивное общение* (метакоммуникация).

Одной из важных и достаточно сложных проблем субъектного (целенаправленного) общения является проблема позиционного «равенства». Дифференциация симметричного и комплементарного общения не определяет широкой картины разновидностей и типов «позиционирования» субъектов в общении. Более универсальной дихотомией является внутренний-внешний план общения, который в свою очередь может сочетаться с этническими, ментальными и социально-групповыми проявлениями; с профессиональным, статусно-ролевым и ритуальным видами общения; с ситуационным, дружеским и интимным межличностным общением.

В рамках каждого вида с необходимостью выделяются типы «грубого» и «мягкого» (частичная или неполная информированность) манипулятивного общения и более или менее полно осознаваемого конвенционального общения.

ИЗМЕНЕНИЕ ОТНОШЕНИЙ МЕЖДУ КОЛЛЕКТИВНЫМИ СУБЪЕКТАМИ В СФЕРЕ ВЫСОКИХ ТЕХНОЛОГИЙ

Ю.Я. Голиков

Институт психологии РАН, Москва
golikov@psychol.ras.ru

Высокая значимость в структуре современной техносферы крупномасштабных объектов традиционных областей высоких технологий – *человеко-машинных комплексов* (ЧМК) (атомных станций, орбитальных

станций и пилотируемых транспортных космических кораблей, самолетов новых поколений, крупнотоннажных морских судов) и *социотехнических сетей* (СТС) (энергетических сетей, комплексов управления воздушным движением, морскими флотилиями, железнодорожным транспортом), потенциальная опасность их функционирования для общества и природы обусловливают необходимость развития существующих теоретических представлений о характере взаимодействия человека и техники, создания *новых методологических средств* анализа субъект-объектных отношений для крупномасштабных технических объектов.

В качестве возможных вариантов таких методологических средств для данных классов объектов были предложены социо-ориентированные методологические подходы равнозначных субъектных отношений для ЧМК и трансформации несовместимых отношений между коллективными субъектами для СТС. Основные положения этих подходов, обусловленные особенностями функционирования рассматриваемых макро- и мегаобъектов, новыми факторами их объективной и субъективной сложности (прежде всего потенциальной неопределенностью), постулируют необходимость формирования новой идеологии проектирования и эксплуатации объектов, изменения характера труда профессионалов, повышения требований к их профессиональной и социальной активности, гармонизации корпоративных, культурных взаимодействий между профессиональными группами, создания новых форм отношений социальной среды и общества к технике и профессионалам.

Системно-структурные свойства крупномасштабных технических объектов, прежде всего, обусловливают смещение доминанты в профессиональной сфере от оператора к диспетчеру и персоналу управления и принципиальное изменение характера профессиональной деятельности и психологических проблем проектирования и эксплуатации техники. Если до настоящего времени в фокусе внимания наших научных дисциплин стояли операторы (летчик, космонавт, капитан морского судна, водитель транспортных средств, машинист локомотива и другие профессии отдельных самостоятельных технических объектов), а также проблемы их деятельности и профессиональной подготовки, то сегодня *ключевыми профессиональными группами становятся персонал управления и диспетчеры – коллективные субъекты человеко-машинных комплексов и центров управления социотехнических сетей,* а центр тяжести психологических проблем перемещается с *проблемы субъект-объектных отношений* (роли человека в управлении, распределения функций между оператором и автоматикой, создания

адекватного возможностям человека интерфейса, обеспечения комфортных условий деятельности) на *проблему субъект-субъектных отношений, отношений между коллективными субъектами.*

Что касается характера профессиональной деятельности, то для человеко-машинных комплексов (в условиях возможности возникновения непредсказуемых ситуаций управления и необходимости целенаправленного раскрытия и актуализации потенциальных свойств объекта) на персонал управления, кроме *функций исполнительского характера по оперативному управлению* в нормативных условиях (в расчетных ситуациях) необходимо возлагать *функции поисково-аналитического, прогностического характера по тактико-стратегическому управлению объектом* (в ненормативных условиях, в нерасчетных, непредсказуемых ситуациях). Именно эти функции – как наиболее сложные, предъявляющие самые высокие требования к профессиональному уровню субъекта – и должны являться *основными, главными* для персонала управления в ЧМК.

Вследствие этого для человеко-машинного комплекса и отношения между профессионалами – между персоналом управления, разработчиками и диспетчерами центров управления СТС – должны стать принципиально иными. Для менее сложной техники – автоматизированных систем и систем «человек – машина» – отношения между разработчиком и оператором детерминируются существованием значительных отличий в их профессиональных функциях. На этапе проектирования и создания этих систем оператор практически не играет заметной роли; при эксплуатации он или выполняет незначительные, дополнительные функции и играет второстепенную роль (в автоматизированных системах), или представляет собой самостоятельную, независимую фигуру в управлении (в системах «человек – машина»). В случае ЧМК на этапе эксплуатации главные функции персонала управления становятся подобными функциям разработчика по актуализации потенциальных свойств объекта на этапе проектирования, а также аналогичным функциям диспетчеров центров управления СТС. Таким образом, не должно быть заметной разницы между ними в той в роли, которую они играют в управлении ЧМК. Тогда, в соответствии с теоретическими представлениями логики о разновидностях совместимых отношений, следует полагать, что эти профессионалы должны находиться в *равнозначных отношениях.*

С наибольшей остротой проблема субъект-субъектных отношений встает в социотехнической сети. Именно здесь трудности организации управления *в доминирующей степени обусловлены субъективными факторами отношений между коллективными субъектами:*

многообразием их социальных норм и ценностей, корпоративных, культурных и идеологических представлений, неоднозначным и противоречивым характером социальных, экономических и политических взаимодействий.

В общем случае отношения между коллективными субъектами выходят за границы совместимости и проявляются в дезинтегрирующих, деструктивных формах (конфликт, конкуренция, состязательность, противоречие, противоборство); поэтому взаимодействие между отдельными структурными компонентами приобретает неупорядоченный характер, что приводит к возникновению неустойчивых процессов функционирования социотехнической сети и актуализации нерасчетных, непредсказуемых ситуаций. В условиях отсутствия общего управления для СТС преодоление нерасчетных ситуаций возможно только при взаимосогласовании активности коллективных субъектов отдельных кластеров, установлении интегративных видов взаимодействия (кооперация, содействие, сотрудничество), т.е. *только при изменении, трансформации несовместимых отношений между ними*.

Поэтому в состав профессиональных функций диспетчеров центров управления СТС (кроме *функций по тактико-стратегическому управлению* данным мегаобъектом) должны быть включены еще и *функции интегративного характера по социальному управлению*, предназначенные для преодоления противоречивых, антагонистических форм взаимодействия между коллективными субъектами сети. Функции социального управления по обеспечению интегративных, совместимых видов взаимодействия между коллективными субъектами *должны считаться главными, основными для диспетчеров центров управления СТС*.

Таким образом, в отличие от других классов техники, для которых еще допустимо рассмотрение только *совместимых отношений* между профессионалами (и на этапе эксплуатации в области именно этих отношений проявляются доминирующие или равнозначные роли отдельных профессионалов), для социотехнических сетей необходимо учитывать уже всю сферу отношений между профессиональными группами – *и совместимых, и несовместимых*. И поэтому основное требование к характеру взаимодействия между коллективными субъектами СТС (для обеспечения эффективности, надежности и безопасности функционирования социотехнической сети, особенно в подмножестве нерасчетных ситуаций управления) – преодоление деструктивных форм несовместимых отношений, организация интегративных, совместимых отношений. Данное требование и определило название предлагаемого подхода для социотехнических сетей.

ПРОЦЕССУАЛЬНЫЙ ПОДХОД В ИЗУЧЕНИИ СМЫСЛОЖИЗНЕННЫХ ОРИЕНТАЦИЙ ГРУППОВОГО СУБЪЕКТА

Г.В. Акопов, Н.Л. Быкова

Самарский государственный педагогический университет, Самара
psy-f@ssttu.samara.ru, g.ocean@mail.ru

В настоящее время отечественная психология все большее предпочтение отдает динамическому представлению о человеке, осознанию его неразрывной связи с миром (Г.М. Андреева, А.В. Брушлинский, А.И. Донцов, Л.С. Выготский, В.В. Знаков, Д.А. Леонтьев, А.О. Прохоров, Б.Д. Парыгин, С.Л. Рубинштейн, В.Э. Чудновский и др). Наиболее полным, всеохватывающим понятием человека, раскрывающим это неразрывное единство, целостность всех его качеств – «природных, социальных (social), общественных (societal), индивидуальных и т.д.», является категория субъекта (А.В. Брушлинский, 2003).

Согласно Л.С. Выготскому, «...в сфере психологии мы никогда не поймем до конца человеческой личности, если будем рассматривать ее статистически, как сумму проявлений, поступков и т.п., без единого жизненного плана этой личности» (Л.С. Выготский, 1984, с. 157).

Рассматривая фазы жизненного пути человека как субъекта «общественного поведения и познания», Б.Г. Ананьев отметил, что кроме социальной детерминации существует также центральная, смысловая детерминация сознательных отношений личности к обществу. К характеристикам внутреннего мира личности и ее общественного поведения Б.Г. Ананьев относит «ценностные ориентации групп и личности, общность целей деятельности, жизненную направленность» людей (Б.Г. Ананьев, 2000, с.217). Вследствие радикальных изменений структур общества в настоящее время признаком социальной группы считают ее субъективно-психологическую общность. Отражение в социальных представлениях групп общих целей и ценностей (Г.Г. Дилигенский, А.В. Брушлинский, А.Л. Журавлев), установок и ориентаций (Г.Е. Збровский, Т.П. Орлов) практически однозначно отличает разные общности, социальные группы (Н.Н. Богомолова, А.И. Донцов, Т.В. Фоломеева), является характеристикой группового субъекта.

Моделируемая нами ситуация субъективации (Г.В. Акопов, Н.Л. Быкова, 2005) жизненных целей создает возможность осоз-

нания реципиентами смыслов благодаря направленной рефлексии главных жизненных целей. Решение «задачи на жизнь» происходит в результате перехода от актуальной жизненной ситуации к заданной идеальной, через заданную ситуацию экзистенциальной фрустрации и завершается в ситуации активизации субъектности по отношению к своему жизненному пути. Оставляя за ситуативными факторами роль модуляторов, ситуация субъективации задает трехуровневый процесс осознавания: от очевидных смыслов через конфликтные к потенциальным. Дистанцирование к проблеме в процессе осмысления амбивалентных жизненных ситуаций позволяет выявить отношение к реальными жизненным противоречиям, ситуациям противодействия жизненным обстоятельствам и репрезентировать их в структуре личности, что способствует становлению нового содержания субъектности. В результате контент-анализа жизненных целей людей в возрасте от 11 до 75 лет (N = 400) были выделены 49 эмпирических индикаторов в формулировках самих испытуемых. Тематические единицы анализа мы получили в результате применения метода экспертной оценки (В.А. Ядов). В результате измерительная шкала для выявления смысловых тематических единиц анализа охватывает все смысловое поле различных возрастных групп и состоит из следующих 8 категорий (СЖО): саморазвитие, означивание ценности жизни, самореализация, статус, частная жизнь, гедонизм (как предметная самореализация через положительные эмоции); стабильность (социальный гомеостаз), деструктивность (как достижение целей посредством ауто- и интроагрессии). В зависимости от количественной выраженности данных категорий рассматривается структурная композиция СЖО различных социальных групп.

Существует несколько подходов к изучению СЖО личности, но они имеют некоторые ограничения.

1) Родоначальники отечественного феноменологического подхода в изучении смысла жизни выделили его общепсихологические и пространственные характеристики, отметили значительное влияние социального кризиса на его структуру (В.Э. Чудновский, Г.А. Вайзер и др.). Но предложенная процедура исследования не позволяет дифференцировать неосознаваемые смысложизненные ориентации от актуально осознаваемых и поверхностных.
2) Этих недостатков лишен другой вариант феноменологического исследования динамических смысловых систем. Направленный процесс актуализации целеполагания позволяет выйти за рамки актуальной ситуации, обнаружить глубинные смыслы, которые

и задают траекторию самоосуществления личности в социуме. Но диалогическая природа проведения, длительность, отсутствие стандартизированной процедуры для содержательного анализа затрудняют применение «МПС» Д.А. Леонтьева в широких срезовых исследованиях.

3) В зарубежном варианте феноменологического подхода с помощью эссе изучалось распределение смыслов в различных группах (P. Ebersole и др.). Но концептуальное отождествление «смысла жизни» с «личным смыслом» изначально является искажающим фактором, т.к. личностный смысл является субъективной эмоциональной формой отражения жизненного смысла конкретной реальности (Д.А. Леонтьев, 1999). Попытки искусственно преодолеть поверхностность выявляемых смыслов осуществляются с помощью внешних экспертов. Критериями глубины являются полнота, яркость ощущений индивидуального смысла, четкость, правдоподобность, нетривиальность, конкретность иллюстрирующих примеров (Meaning In Life Depth). Выделенные исследователями типы смыслов не охватывают всего смыслового поля – присутствует категория «разное». Изучение новых групп (молодежи) потребовало введения дополнительных категорий. При адаптации к русской выборке Д.А. Леонтьевым смысловое содержание категорий существенно изменилось, но также остался не поддающийся типологизации некоторый объем смыслового поля («разное»).
4) Психометрический подход (тест Purpose In Life / тест СЖО) предоставляет возможность измерения интенсивности как осмысленности жизни в целом, так и отдельных (выделенных Д.А. Леонтьевым) СЖО (целевой ориентации, ориентации на эмоциональную насыщенность жизни, ориентации на результативность жизни), а также уровня интернальности по отношению к жизни и своей свободе выбора. Это позволяет выявить степень реализованности жизненных смыслов на разных этапах жизни, но не раскрывает качественной генерализованности СЖО, специфики социального контекста жизненных ситуаций.

Исследование динамической структуры СЖО в ситуации субъективации позволяет по сравнению с применением Теста СЖО выявлять больше значимых различий в структурах социально-интегрированных групп учащихся. Качественные и структурные различия СЖО, прослеживаемые на протяжении всей моделируемой ситуации

субъективации, свидетельствуют о трансситуационной устойчивости определенных СЖО групповых субъектов. Это позволяет с большей долей вероятности определять социальную специфику самосознания молодежи. Особенности СЖО возрастных групп определяются как задачами возраста, так и социальной ситуацией в стране: для ранней юности более значима СЖО на саморазвитие и статус, для поздней юности – на частную жизнь и стабильность. Просоциальная направленность СЖО на частную жизнь и самореализацию у девушек и предметно-потребностная с ауто- и интроагрессивными проявлениями у юношей (гедонизм, стабильность, деструктивность) свидетельствует, что в настоящее время девушки предпочитают проявлять преодолевающее поведение, в то время как юноши склонны избегать сложностей. Молодежь с низким социальным статусом (потребительским либо образовательным) стремится занять более высокое положение в обществе, тех же, кого в меньшей степени затрагивают базовые социальные противоречия, более готовы к широким межличностным контактам, отчасти и саморазвитию.

ЛИТЕРАТУРНО-ХУДОЖЕСТВЕННОЕ ТВОРЧЕСТВО КАК ОСОБЫЙ ВИД СОЦИАЛЬНОЙ РЕФЛЕКСИИ, ОБЩЕНИЯ И СОВМЕСТНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ШКОЛЬНИКОВ

М.А. Ануфриева

Университет Российской академии образования, Москва
m_anufrieva@i.home-edu.ru

Неграмотность письменной и устной речи в настоящее время растет как у взрослых, так и у детей. Это связано в том числе с сокращением времени на непосредственное общение и расширением возможностей получать информацию с помощью безличных коммуникативных связей. У человека формируется ограниченный словарный запас, с помощью которого невозможно адекватно передать душевные переживания и размышления.

Но те феномены, которые во внутреннем мире человека не названы словом, хотя и восприняты чувствами, остаются в психологическом смысле «невидимыми». Последствия «бессловесного» мировосприятия проявляются во фрагментарности Я-концепции и картины мира.

Например, вместо расширения общения и углубления самопознания взросление школьника может сопровождаться процессами псевдосоциализации, закреплением душевной инфантильности.

Зачастую школа, являясь важнейшим институтом социализации, нацелена лишь на функцию обучения, игнорируя необходимость особого внимания к развитию личностно насыщенной образной речи растущего ребенка. Кроме того, сегодняшнее обучение, используя понятийный аппарат, развивает в ребенке в первую очередь абстрактно-логическое мышление. Но основной базой для построения целостной Я-концепции является метафорическое мышление и соответственно образная речь. Это обусловливает актуальность и практическую значимость исследования, связанного с развитием у школьников способности к литературно-творческой деятельности, общению и социальной рефлексии.

Потребность выразить себя в слове – культурно-исторического происхождения. В создателе художественного текста неповторимое личностное начало соединяется с повторяемой системой языка, ведь «индивид как субъект – деятельностный, свободный – всегда неразрывно связан с другими людьми и вместе с тем автономен, независим, относительно обособлен» (А.В. Брушлинский, 1994). Это дает возможность автору текста как субъекту социальному и индивидному осознавать свою причастность миру и свою уникальность.

«Объективируя себя, т.е., вынося себя... в текст, автор... получает возможность подлинно диалогического отношения к себе самому» (М.М. Бахтин, 1979), к тексту, а через него ко всей человеческой культуре. Каждый текст оказывается погруженным в культурную и социальную среду других текстов и авторов, определяя границы личности сочинителя. Поэтому авторский текст мы можем рассматривать не только как способ выражения чувств и мыслей личности, но и как способ их развития.

Подчеркнем, что авторская письменная речь – рефлексивный инструмент. Для ее создания необходимо, во-первых, замедление, торможение мыслей и чувств до возможности их фиксировать, во-вторых, умение выразить внутренний опыт в словесной метафоре и, наконец, возможность увидеть данное переживание в опосредованном виде как художественный текст.

Как психическое свойство литературно-художественная рефлексия (ЛХР) выступает в виде *способности* воспринимать себя как объект в рамках субъект-объектных отношений, другого как субъекта в рамках субъект-субъектных отношений, фиксации и выражения мыслей и чувств, при этом возникающих, в словесной метафоре и да-

лее – в предметно-материализованной художественной форме. При этом создается словесный образ, эстетически отражающий внешнюю и внутреннюю структуру личности.

Литературно-художественная рефлексия, развиваясь в ходе литературного творчества, соединяет ассоциативно-образное мышление с дискурсивным, опирающим каждое высказывание на предыдущее, благодаря закреплению их в языковых структурах. Развитие компонента рефлексии усиливает коммуникативную мощность носителя языка, расширяет поле социальной коммуникации. Это, в свою очередь, дает пищу для рефлексии, позволяя интегрировать в одной языковой личности мировидение многих индивидов. Создание художественного текста, таким образом, можно рассматривать как обобщенное совместное действие, а сочинительство – как общение и совместную деятельность по пониманию, осознанию, преображению мира и людей, как диалог с человеческой культурой и ее авторами. В этом смысле деятельность по созданию собственных художественных текстов и связанную с ней рефлексию мы понимаем как социальные процессы.

Для решения теоретических и практических задач исследования была использована авторская программа по организации литературно-творческой деятельности школьников. Ее эффективность обеспечивается вариативностью сценариев деятельности, эмоциональным разнообразием ролей и демократичностью атмосферы. Инновационная программа направлена на поддержку речевого своеобразия детей, развитие коммуникативных способностей, рефлексии и расширение диапазона социальных взаимодействий.

В работу литературной студии вошли такие формы занятий, как литературно-исторические, литературно-музыкальные и театральные гостиные, литературно-художественные и издательские мастерские, а также дискуссионный клуб. В обстановке игры и импровизации дети пробовали свои творческие силы в сочинении в различных стилях и жанрах словесности, как подражательных, так и оригинальных.

Развивая мастерство и образность письменной речи, осваивая эстетику различных литературных направлений, ребенок начинает выражать в художественном слове свое неповторимое видение мира, преломляя его через мир собственных уникальных переживаний. С одной стороны, в ходе такой работы ученик осваивает именно те средства словесного выражения, которые наиболее адекватны его внутреннему содержанию, т.е. создает в определенном смысле собственную авторскую поэтику, индивидуальный стиль. С другой стороны, созданный текст позволяет ребенку осознать и увидеть самого себя со стороны. Развитие ЛХР проявляется в проблематике

сочинений, в появлении рефлексивных формул и постановке мировоззренческих задач. Поэтому литературное творчество становится не только способом выражения чувств и мыслей, но и способом их развития, «вочеловечивания», диалога с самим собой и, в конечном итоге, с человеческой культурой. Растущий человек начинает чувствовать и видеть мир и себя в мире через призму культуры.

В исследовании приняли участие 180 учащихся 6–10 классов. Результаты социометрии и диагностики социально-психологической адаптации показали, что у пишущих детей расширяется фундамент общения, социальной компетентности и социального взаимодействия (на 12–17%). Группа, в которой осуществляется литературная деятельность, также делается более устойчивой и продуктивной (на 19–23%). А диагностика личностных черт демонстрирует рост позитивности и устойчивости личности ребенка, занимающегося литературным творчеством (на 16–20%).

Таким образом, литературно-творческая деятельность школьников влияет на процесс социализации и социальной адаптации, в том числе повышает психологический уровень средств общения, способствует формированию целостной Я-концепции, развивает способность к социальному познанию и социальной рефлексии.

РУССКАЯ ИНТЕЛЛИГЕНЦИЯ КАК ГРУППОВОЙ СУБЪЕКТ ИНТЕЛЛИГЕНТСКОГО ДИСКУРСА

Е.В. Бакшутова

Самарский государственный педагогический университет, Самара
bakshutka@mail.ru

Основополагающая характеристика психологической категории субъекта раскрыта С.Л. Рубинштейном как идеал или высший уровень развития человека (С.Л. Рубинштейн, 1997). Для субъекта окружающая действительность выступает не только как система раздражителей, но как объект действия и познания. Другие люди выступают для него тоже как субъекты. При этом в психологии субъект рассматривается не только как человек, но и как группа людей (С.Л. Рубинштейн, А.В. Брушлинский, А.Л. Журавлев), т.е., помимо индивидуальных, существуют коллективные (совокупные) субъекты различной степени общности

(О.А. Еремеева, 2007), исходно характеризующиеся качеством интегративности (А.Л. Журавлев, 2002). По словам А.В. Брушлинского, «любой человек всегда становится субъектом, общество же не всегда становится субъектом» (А.В. Брушлинский, 2003), последнее является возможным идеалом будущего. А.В. Брушлинский указывает, что между индивидуальным и групповым субъектом есть общее – социальное. Исследования лаборатории психологии личности ИП РАН выявили нерасторжимость синкретической связи «Я» с социумом, характеризующую российское самосознание, хотя конкретные способы связи оказались различными. К.А. Абульханова отмечает, что «основанием различий оказались представления о себе, как субъекте или объекте», т.е., «обнаружились лица, которые имели представления о себе как об объектах, от которых ничего не зависит, которые оказываются подчиненными, управляемыми или опекаемыми». Кроме того, оказалось, что «в тех же категориях субъекта или объекта разным личностям представлялся социум, государство и власть» (К.А. Абульханова, 1997). На основе результатов исследования связи типов сознания и социальных слоев автор приводит четыре психосоциальных типа, обладающих определенным сознанием (приводим в общем виде): субъект-объектное присуще современным российским предпринимателям, субъект-субъектное – интеллигенции, объект-субъектное и объект-объектное – рабочим и пенсионерам (К.А. Абульханова, 1997). Таким образом, интеллигенция здесь воплощает мысль С.Л. Рубинштейна о том, что для субъекта другие люди тоже суть субъекты. Или для группового субъекта другие группы – тоже субъекты.

Можно возразить, что столь диффузная, амбивалентная, трудно определяемая и определимая общность не может рассматриваться в качестве группового субъекта. Однако интеллигенция, с которой не раз уже прощалось и общество, и она сама, продолжает существовать. В разное время говорилось об интеллигенции – революционной, демократической, либеральной, технической, гуманитарной, творческой, рабочей, советской, подлинной, традиционной и современной. Возможны два подхода к научному описанию интеллигенции. Один свидетельствует о невозможности такового «изнутри» группы, другой противоположен – вряд ли какая иная из социальных групп может заинтересоваться судьбой интеллигенции. Более того, описанием этих других групп – рабочих, крестьян, бюрократии – также занимается интеллигенция. И в этом смысле последняя есть субъект познания, понимания и интерпретации окружающего мира. Интеллигенция в России со времен своего зарождения обладала монополией на просветительство и «идейное выражение того, что реально происходит в обществе, право на придание этим процессам идеальной формы и выражения их на языке культуры»

(М.К. Мамардашвили). Интеллигенция осознавала себя в качестве совести общества, она занималась просвещением и освобождением народа, обличением власти и «обустройством» России. И эта роль, историческая миссия интеллигенции всегда служила и служит мерилом подлинности и «настоящести» отдельно взятых интеллигентов.

Однако наше исследование интеллигенции (Е.В. Бакшутова, 2005) показало, что забота о народе, например, может проявляться в деятельности отдельных представителей группы – учителей, врачей, ученых. В целом же группа как субъект действует только в пределах собственного дискурса и занята самоописанием, самоидентификацией и самоопределением себя в обществе. М.Ю. Лотман, рассуждая об интеллигентском дискурсе, говорит, что последний – это «не только слова, но и реальность, в этих словах заключенная и трансформируемая под их влиянием» (Ю.М. Лотман, 1997). Очевидно, что реальность эта мифологического, а не рационального порядка. И историческая перспектива показывает, что интеллигенция как групповой субъект вряд ли способна к осуществлению субъект-субъектных отношений, поскольку таковые предполагают способность слушать и слышать другие голоса. Это сложно, т.к. основное занятие интеллигенции – это самоопределение, и интеллигенция зачастую проявляла нетерпимость к чужому (и внутреннему) мнению даже в этом. Хотя именно нетерпимость к самой себе объединяла и консолидировала ее. Позволим себе две цитаты. Начало XX века: «Интеллигенция русская стала слишком либеральной, т.е. пуста, отрицательна, беспринципна. Сверх того, она мало национальна именно там, где следует быть национальной. Творчества своего у нее нет ни в чем; она только учится спокон веку у всех и никого ничему своему не учит и научить не может, ибо у нее нет своей мысли, своего стиля, быта и окраски» (К.Н. Леонтьев, 1996). И конец того же века: «“Интеллигенция” стала стадом конформистов... “Интеллигенция” в 90-е не захотела творить, не захотела создавать шедевры... “Интеллигенты” 90-х отказались от критического мышления, а отсутствие критического мышления предполагало и отсутствие критического действия – т.е. отсутствие творческого действия, революционного действия, действия, изменяющего мир, новаторского действия» (А. Тарасов, 1999).

Для всякого поколения интеллигенции, очевидно, есть свой золотой, но безвозвратно ушедший век. Особенно заметно это сегодня, в изменившихся условиях, когда монополия на интеллектуальное и духовное господство уже не может принадлежать отдельной группе – интеллигенция уже не может претендовать на то, чтобы знать за других или мыслить за них, а затем патерналистски защищать или просвещать их, сообщая готовую абсолютную истину или гуманистическую мораль

(М.К. Мамардашвили). Но это рождает и новые возможности для самоопределения – будет ли это стандартизация, бюрократизация и интеграция в существующие социально-экономические отношения, или возобновление либерального дискурса русской интеллигенции конца XIX – начала XX вв. Очевидно, что интеллигенция продолжит свое осуществление в качестве группового субъекта, пока будет поддерживаться интеллигентский дискурс.

СУБЪЕКТНЫЙ ПОДХОД КАК ОСНОВАНИЕ СУБЪЕКТНО-ОБРАЗУЮЩЕГО МЕНЕДЖМЕНТА В СФЕРЕ ОБРАЗОВАНИЯ

С.А. Белоусова

Южно-Уральский государственный университет, Челябинск
ipk_sciense@mail.ru

В последние годы внимание исследователей профессионально-управленческой деятельности обращено к проблеме увеличения ресурса персонала. Но, несмотря на то, что эта проблема выступала предметом многих психологических исследований, вопросы о самой сущности, технологии построения субъектно-образующего менеджмента остаются недостаточно исследованными и сегодня особо актуальными в связи с модернизационными процессами в обществе.

В исследованиях отечественных психологов человеческий фактор признается разномасштабной и многоуровневой реальностью. Мы в качестве предмета берем стержневое образование личности – ее субъектный потенциал. Построение субъектно-образующего менеджмента возможно с опорой на объяснительные принципы и категории психологии, обеспечивающие развитие представлений теории управления и управленческой практики о способах наращивания управляющей системой субъектных свойств работников, занятых в субъект-субъектных видах труда, а также о методах изучения подобной разновидности управленческой деятельности.

Развитие идей психологического управления в аспекте разработки содержания и методов субъектно-образующего менеджмента возможно с опорой на *субъектный подход*. За субъектом в психологии, как известно, закрепляется понимание источника активности. Субъектность – системная целостность сознания и бессознательного, формирующаяся в ходе

исторического и индивидуального развития. Будучи изначально активным, человеческий индивид становится субъектом в процессе общения, деятельности и других видов своей активности (А.В. Брушлинский, 2003). Для А.В. Брушлинского быть субъектом – быть творцом своей истории: инициировать и осуществлять изначально практическую деятельность, общение, познание, созерцание и другие виды специфически человеческой активности – творческой и нравственной. Причем данное положение не сводится только к утверждению активности человека на всех уровнях его строения. Важно в первую очередь акцентировать внимание на понимании человека как хозяина своего психического мира, обладающего определенной степенью свободы и управления им. Принцип субъекта состоит в установлении целостности и сфокусированности внутри человека, что исключает рассмотрение человека как совокупности отдельных вкладов, его бытия в межиндивидном пространстве. Концепция субъекта деятельности предполагает одновременный учет и объективной роли самого коллектива или личности в качестве организатора деятельности, и роли психических процессов и состояний, способностей личности, объективных условий и требований деятельности.

Субъектно-образующий менеджмент имеет в качестве своего предмета механизмы субъектогенеза, целенаправленное воздействие на которые позволяет достичь позитивного изменения реальных объектов через актуализацию их субъектного потенциала. Субъектно-образующий менеджмент является частью целостной системы управленческого воздействия, «строящегося» с максимальной степенью адекватности закономерностям и механизмам регулятивной и саморегулятивной функции психики. Конкретные методы субъектно-образующего менеджмента должны соответствовать этическим требованиям преднамеренного изменения, гуманности; соотноситься с природой субъектного потенциала и закономерностями субъектогенеза.

Субъектно-образующий менеджмент – это теория и практика решения задач развития ресурсов персонала на основе:

– применения функций, служащих внешними механизмами актуализации субъектного потенциала персонала, понимаемых как продукт взаимодействия системы индивидуальной управленческой деятельности с другими управленческими деятельностями многих иных субъектов в структуре совместной деятельности, в результате реализации которых (функций) традиционная управляющая программа обогащается инновационными составляющими (проявление субъектности у работников как стратегический ориентир управляющей системы; уточнение с позиций механизмов актуализации субъектного потенциала как горизонтальной (раз-

деление функций), так и вертикальной (разделение ролей) структуры организации; соотнесенность управленческих практик с современными образовательными технологиями; соотнесенность с механизмами актуализации субъектного потенциала и др.);
- применения методов и средств, обеспечивающих реализацию функций, направленных на содействие субъектам в становлении их субъектного потенциала, и предполагающих актуализацию механизмов субъектогенеза;
- проявления руководителем необходимых для успешного осуществления субъектно-образующего менеджмента особенностей, выступающих внутренними механизмами актуализации субъектного потенциала персонала.

Субъектно-образующий менеджмент опирается на механизмы актуализации субъектного потенциала – систему последовательно сменяющих друг друга психических явлений, служащих предпосылками проявления субъектных свойств. Внешние механизмы актуализации субъектного потенциала связаны с реализацией руководителем управления, развитием организационной культуры, со свойствами, отражающими принципы субъектогенеза; с созданием рефлексивных структур объекта управления; с исполнением руководителем психотехнологической функции.

Особое значение в этом функциональном составе отводится функции создания рефлексивных структур объекта управления.

Операционально-технологическая характеристика данной функции представлена организационно-психологическими механизмами, направленными на исполнение руководителем демаскировочной, инверсионной, смыслообразующей задач. Это предполагает: преобразование прямых управленческих воздействий в кооперационно-партнерскую систему обратных связей; перевоплощение руководителя, а также сотрудников в роли, расширяющие и обогащающие внешние и внутренние контакты, создающие возможности для осмысления себя в новых персонификациях; переоценка на этой основе обязанностей, возможностей, желаний и стремлений в меняющихся ситуациях партнерского взаимодействия; переструктурирование управленческих отношений участников совместной деятельности по долговременным интересам и конечным результатам с делегированием полномочий «сверху вниз» и «снизу вверх»; переакцентировка руководителя и сотрудников организации с одной системы управленческих ценностей на другую, которая закрепляет новый способ мышления и поведения в «коммуникативном пространстве».

Таким образом, субъектный подход является продуктивным методологическим основанием построения субъектно-образующего менеджмента.

СИСТЕМА ЦЕННОСТНЫХ ОРИЕНТАЦИЙ МОЛОДЕЖИ ЦЕНТРАЛЬНЫХ РЕГИОНОВ РОССИИ: СТРУКТУРА И ИЕРАРХИЯ ЦЕННОСТЕЙ-ИДЕАЛОВ И ЦЕННОСТНЫХ СВОЙСТВ ЛИЧНОСТИ

С.С. Бубнова

Институт психологии РАН, Москва
adm3@psychol.ras.ru

В контексте методологии системно-синергетического подхода, развиваемого нами (1999–2007), ценности рассматриваются как динамическая система взаимодействующих между собой детерминант высшего уровня иерархии личности, ее системообразующий фактор. В целом же система ценностей структурирует субъективный опыт личности и определяет его личностный смысл. Ценности при помощи целей детерминируют процессы принятия решения в жизни человека и обусловливают процессы деятельности, общения и коммуникации. При помощи сформированной в процессе жизнедеятельности системы ценностей происходит поддержание и развитие определенного состояния сознания.

На основе принципов синергетического подхода: многомерности, иерархичности и нелинейности развития – была разработана и адаптирована в целях эмпирического исследования системы ценностей учащейся молодежи (выборка – около 2000 человек 17–28 лет) центральных регионов России предложенная нами ранее (1999) трехуровневая модель системы ценностных ориентаций личности (уровень ценностей-идеалов; уровень ценностных свойств личности и его структуры и уровень ценностных способов поведения, реализуемых в системе реальных ценностных ориентаций личности), диагностируемая разработанными специально для этих целей оригинальными методами (1999, 2003, 2005).

Список ценностей-идеалов:

1. Приятное времяпрепровождение, удовольствия, отдых.
2. Высокое материальное благосостояние.
3. Стремление к прекрасному и гармоничному.
4. Помощь другим.
5. Любовь к близким людям.
6. Познание нового в мире, природе, человеке.
7. Высокий социальный статус.
8. Уважение к другими людьми и влияние на окружающих.

9. Высокая социальная активность для достижения позитивных изменений в общественной жизни.
10. Здоровье.
11. Духовное и эмоционально значимое общение.
12. Этическая ценность.

В настоящем исследовании использовались оригинальная методика диагностики системы ценностей-идеалов (С.С. Бубнова), методика Р. Кеттела и методика Кудлачковой с целью диагностики свойств личности. Были установлены следующие эмпирические закономерности, характерные для молодого поколения исследованных нами регионов России (Москва, Санкт-Петербург, Кострома, Ярославль).

1. В структуре идеальных ценностей выделяются ценности, имеющие доминирующее значение, т.к. обладают достаточно большим числом коррекционных свойств, чем другие: 1) ценность помощи другим людям коррелирует с эстетической ценностью, ценность уважения со стороны окружающих и низким значением социального статуса и 2) ценность любви к близким коррелирует с ценностью духовного и эмоционального общения и ценностью удовольствия, приятного времяпрепровождения и отдыха. Они являются системообразующими ценностями, которые влияют на проявление других ценностей и ценностных свойств личности.
2. Эмпирически установлено, что ценности – идеалы, проявляющиеся в поведении, – закрепляются через ценностные свойства следующими двумя основными способами: 1) через отдельные ценностные свойства: ценность удовольствия отрицательно коррелирует со свойством эмоциональной стабильности; ценность материального благосостояния коррелирует со свойством подозрительности и недоверчивости; ценность стремления к прекрасному положительно коррелирует со свойством дипломатичности личности; ценность любви к близким связана со свойством эмоциональной лабильности; ценность здоровья отрицательно коррелирует со свойством подозрительности; 2) через симптомокомплекс ценностных свойств личности: ценность помощи другим людям коррелирует с тремя основными характеристиками личности: адекватной самооценкой, высоким самоконтролем и доминантностью личности; ценность познания нового проявляется через два основных свойства личности – рациональность и интроверсию; ценность высокого социального статуса взаимосвязана с тремя основными свойствами: нонконформностью, жесткостью (фактор 1 по Кеттелу) и активностью

личности; ценность уважения со стороны окружающих связана с адекватной самооценкой и высоким самоконтролем; ценность высокой социальной активности связана с высокой активностью как свойством личности и эмоциональной стабильностью; ценность духовного общения связана с высокой активностью и эмоциональной лабильностью.

Таким образом, в настоящем исследовании изучена целостная структура системы ценностных ориентаций молодежи центральных регионов России и установлены конкретные закономерности их реализации на уровне отдельных подструктур (идеалов, ценностных свойств и ценностных способов поведения).

Эмпирически подтверждена гипотеза о том, что реализация системы ценностей-идеалов у молодежи исследуемых регионов России происходит либо через целостный симптомокомплекс ценностных свойств, либо через отдельные, вполне определенные ценностные свойства.

ТИПЫ ОТНОШЕНИЯ ПРЕДПРИНИМАТЕЛЕЙ К ДЕЛОВОМУ ПАРТНЕРСТВУ*

Т.С. Вавакина, В.П. Позняков

Институт психологии РАН, Москва
tvavakina@mail.ru pozn_v@mail.ru

Деловое взаимодействие в настоящее время носит достаточно сложный характер. Важным фактором возникновения и условием успешного функционирования организаций является формирование делового партнерства в отношениях между субъектами экономической деятельности. Однако на сегодняшний день нет единства в понимании сущности партнерства как формы делового взаимодействия.

По наблюдениям западных экономистов одни компании придерживаются конкурентного подхода, рассматривают бизнес как военные действия и оценивают его результат с точки зрения победителей и побежденных; другие предпочитают дух сотрудничества, опираются на командный подход и партнерство. Комбинацию этих двух подходов они назвали кооперацией конкурентов. По мнению некоторых россий-

* Исследование выполнено при поддержке РФФИ, грант № 08-06-00198а.

ских авторов, можно говорить о том, что на фоне процессов интеграции и глобализации в мире, в сфере экономики уже сформировался принцип взаимной выгоды и сотрудничества, означающий: «мы больше выиграем вместе». Основатель компании сетевого программного обеспечения Novell – Рэй Ноорд говорил: «Нужно сотрудничать и конкурировать одновременно».

Действительно, на практике компании одновременно могут в ряде проектов объединять свои усилия для достижения целей, в других проектах – быть конкурентами. В этом случае взаимоотношения между компаниями и отдельными людьми невозможно охарактеризовать исключительно как конкуренцию или исключительно как сотрудничество.

С нашей точки зрения, деловое партнерство можно определить как особую форму делового взаимодействия, которая характеризуется следующими признаками:

- с точки зрения стратегии бизнеса, долгосрочных перспектив, партнеры мотивированы на сотрудничество друг с другом и взаимосодействие;
- партнеры находятся в отношениях взаимозависимости в процессе решения ряда деловых проблем и задач;
- партнеры осознают свою автономность и относительную независимость интересов и целей;
- деловое партнерство может в той или иной степени включать разные виды взаимодействия (от сотрудничества до конкуренции).

«Сотрудничать и конкурировать одновременно». Является ли такого рода взаимодействие деловым партнерством? Как относятся к деловому партнерству люди, по-разному отвечающие на вопрос о том, возможна ли в принципе и насколько допустима конкуренция партнеров? Поиску ответа на эти вопросы было посвящено наше исследование.

Целью исследования являлось изучение психологических отношений руководителей, участвующих в организации и развитии бизнеса, к деловому партнерству. Предмет исследования – психологические отношения к деловому партнерству. Объектом эмпирического исследования выступили предприниматели-руководители и наемные руководители компаний, филиалов и подразделений, директора по развитию бизнеса, менеджеры проектов, имеющие партнеров по деловому взаимодействию. В данном исследовании приняло участие 75 человек: 52 предпринимателя и 23 менеджера высшего и среднего звена. Из них – 51 мужчина и 24 женщины.

Мы предположили, что деловые люди различаются по тому, допускают они конкуренцию партнеров или не допускают ее. И в соответствии

с этим имеются различия в их отношении к деловому партнерству. Кроме того, мы полагали, что различия в отношении к деловому партнерству взаимосвязаны с ценностными ориентациями субъектов делового взаимодействия. В рамках данного исследования был разработан авторский опросник «Отношение к деловому партнерству». Для этого были сформулированы вопросы, выявляющие представления о содержании делового партнерства как формы взаимодействия, а также психологические отношения к отдельным характеризующим его аспектам. Для исследования ценностных ориентаций респондентов использовалась методика С. Шварца.

Перейдем к описанию результатов. Кластерный анализ позволил выделить две группы респондентов, различающиеся представлениями о допустимости конкуренции между партнерами в бизнесе. В первый кластер вошло 43 человека, во второй – 32. Представления первой группы можно определить как «конкуренция скорее допустима», второй группы – «конкуренция недопустима». Естественно, нас интересовал вопрос, чем это может быть обусловлено и как это представление сказывается на отношении к деловому партнерству.

Отношение к партнерству мы рассматриваем как интегральную характеристику, являющуюся совокупностью частных психологических отношений личности к различным сторонам партнерства. Ряд вопросов опросника касался отношения респондентов к основным видам делового взаимодействия, сотрудничеству в бизнесе и конкуренции (соревнованию) с другими людьми в своей деятельности.

Наиболее объемный блок вопросов был посвящен выявлению представлений респондентов о том, что в большей степени необходимо для успешного делового партнерства. Для уменьшения количества переменных и выявления возможных латентных факторов по этому блоку вопросов был проведен факторный анализ. В ходе проведения факторного анализа эмпирических данных, характеризующих представления о различных аспектах делового партнерства, было получено факторное решение, описывающее 66,5% общей дисперсии. В результате были определены основные факторы, характеризующие, на какие аспекты взаимодействия с деловыми партнерами человек ориентирован. Содержание этих факторов отражает значимость для респондентов тех или иных характеристик делового партнерства.

Фактор 1. Единство и общность взглядов и целей (информативность 29,2%). Включает представления о важности единства, общности взглядов (0,690) и общность целей (0,647). А также в некоторой степени доверие своему партнеру (0,466).

Фактор 2. Личностные и деловые качества партнера (11,7%). Включает представление о значимости определенных личностных (0,774) и деловых (0,669) качеств партнера.

Фактор 3. Устойчивость делового партнерства (9,5%). Этот фактор составили такие переменные, как частые контакты между партнерами (0,610), взаимозависимость в решении деловых проблем и задач (0,515) и долгосрочное сотрудничество (0,500).

Фактор 4. Содружество партнеров (8,2%). Этот фактор включает представление о том, что важно, чтобы отношения с партнером выходили за пределы совместного бизнеса (т.е. были бы дружеские, приятельские и т.п.) (0,552) и отсутствие конкуренции (0,523). Сюда же можно включить симпатии к партнеру (0,392) и частые контакты между партнерами (0,390).

Фактор 5. Контроль бизнеса (7,9%). Этот фактор образован одной переменной – «значимость контроля бизнеса со своей стороны» (0,780).

Таким образом, мы получили факторы, содержание которых характеризует представления респондентов о важности различных сторон делового партнерства для успешности бизнеса. При этом отношение человека к деловому партнерству может быть рассмотрено с точки зрения важности для него того или иного фактора.

Результаты исследования показали, что между собственниками и наемными менеджерами разницы по этим факторам нет. Для женщин более, чем для мужчин, важен контроль бизнеса (Ф5). Нас же интересовал вопрос о различиях в отношении к деловому партнерству между группами респондентов, различающихся представлениями о допустимости или недопустимости конкуренции партнеров. Мы получили, что выделенные группы отличаются по Ф4: «Содружество партнеров». Этот фактор более важен для той группы деловых людей, которые скорее отрицают допустимость конкуренции в партнерстве. А это означает, что они рассматривают деловое партнерство как сотрудничество. При этом важность для них именно этого фактора свидетельствует о том, что партнерство в деловой сфере является для них даже не чисто деловым сотрудничеством, а скорее содружеством деловых партнеров. И это партнерство – содружество во многом базируется на симпатиях, приятельских, дружеских отношениях и отсутствии конкуренции между партнерами. И в этом случае, для успешности делового взаимодействия, наряду с экономической обусловленностью, особое значение приобретает социально-психологическая общность партнеров. Если рассмотреть более подробно отличия этих групп, то можно отметить, что респонденты, не допускающие конкуренции

в деловом партнерстве, придают более высокую значимость паритетности отношений, отсутствию существенной властной или статусной иерархии. А для респондентов, допускающих конкуренцию, в свою очередь, важнее автономность и относительная независимость партнеров в бизнесе.

Сравнение ценностных ориентаций представителей выделенных групп показало, что наиболее значимые типы ценностей у них идентичны – это самостоятельность, достижение, доброта, безопасность. И кроме того, они очень близки по своим средним значениям. Это обстоятельство может быть объяснено тем, что люди со сходными ведущими мотивационными типами выбирают себе сходные формы деловой активности. В свою очередь, вариативность представлений и отношений людей может зависеть от менее значимых, на первый взгляд, ценностей. В нашем случае, единственное существенное отличие между структурой ценностей этих двух групп – это отличие по значимости ценности *гедонизма* (удовольствие и наслаждение жизнью). И если в первой подгруппе эта ценность занимает положение в середине списка ценностей, то во второй – оказалась на последнем месте. Чем менее значима эта ценность для человека, тем менее он допускает конкуренцию в деловом партнерстве, предпочитая сотрудничество в чистом виде, без конкуренции и неоднозначности в отношениях между деловыми партнерами.

Итак, мы рассмотрели представления деловых людей о партнерстве в бизнесе и их отношения к деловому партнерству. Теоретический анализ делового взаимодействия показал, что часто деловое партнерство понимается исключительно как деловое сотрудничество, т.е. с точки зрения интеграции сторон. В то же время конкуренция рассматривается как дифференциация или даже дезинтеграция участников делового взаимодействия. Мы предположили, что деловое партнерство неправомерно рассматривать исключительно как сотрудничество, т.к. оно зачастую вполне допускает конкуренцию партнеров. Эмпирическое исследование подтвердило существование двух основных точек зрения в представлении о том, насколько допустима конкуренция в деловом партнерстве. Это следующие позиции: «конкуренция скорее допустима» и «конкуренция не допустима».

Эти группы различаются еще и тем, что представители группы, которая не допускает конкуренцию партнеров, чаще испытывают нервозность и напряжение на работе. Видимо, есть определенная доля истины во фразе: «Извини, это только работа и ничего личного...» Такой подход позволяет людям меньше нервничать и более спокойно относиться к взаимодействию с деловыми партнерами.

ОБРАЗ ПРАВА В СОЗНАНИИ СОВРЕМЕННОЙ ЛИЧНОСТИ (НА ПРИМЕРЕ СУДА ПРИСЯЖНЫХ)

М.В. Верстова

Кубанский государственный университет, Краснодар
vadimarin@inbox.ru

Современная психологическая наука занимается изучением различных феноменов, порожденных социально-правовыми реалиями общества. Цель нашего исследования – это ситуация с принятием решения об участии в работе коллегии присяжных. В связи с этим актуальным и востребованным является изучение «обыденного правового сознания личности» (Н.Г. Янова, 1999) в связи с готовностью человека проявить активное сознательное самоопределение в подобной ситуации.

Особый интерес представляет выделение из правового сознания специфического вида – обыденного правового сознания (В.Л. Васильев, 1997; М.И. Еникеев, 1996), в котором знание права замещается «бытовыми» представлениями. Некоторые авторы отмечают, что рассмотрение правового сознания через исследование правовых представлений личности может явиться психологической интерпретацией данного понятия (А.Н. Славская, 2002; О.А. Гулевич, 1999, 2003, 2004; Е.О. Голынчик, 2004).

Восприятие субъектом правовой ситуации и его действия в ней обусловлены рядом факторов, среди которых важную роль можно отвести ценностям, социальным убеждениям, отношениям и представлениям человека (А.Н. Славская, 2002). Представление традиционно понимается как образ предмета, который на основе предшествующего сенсорного опыта воспроизводится в отсутствии предмета (В.В. Петухов, 1984; С.Л. Рубинштейн, 2000). Представление, являясь феноменом образного отражения, составляет ориентировочную основу поведения человека (А.Н. Леонтьев, 2003). Правовые представления личности есть понимание, интерпретация, оценивание законов, правовых отношений личностью, которые позволяют ей воспринимать, оценивать и действовать в правовых ситуациях (М.В. Верстова, Е.В. Улько, 2007).

Говоря о правовых представлениях, по мнению А.Г. Белобородова, следует иметь в виду две группы явлений: 1) существование у субъекта серии образов, которые он редко упоминает; 2) приведение этих эмоционально окрашенных образов, в той или иной мере присутствующих

в сознании субъекта, в систему представлений об объектах внешнего мира. По мнению автора, значимые отличия между «законопослушными» и «правонарушителями» лежат в сфере отношений к праву, правовых установок (А.Г. Белобородов, 1998). Под установкой понимаем предварительно сформированную готовность личности к определенному восприятию и поведению в конкретной ситуации (М.В. Верстова, Е.В. Улько, 2007). Установка, приобретаемая человеком, взаимодействует со средой и является результатом индивидуального опыта личности, способом реагирования на ситуацию (Ш. Курильски-Ожвен, М.Ю. Арутюнян, О.М. Здравомыслова, 1996). Поведение человека в правовой ситуации во многом определяется его интерпретацией возникшей перед ним социально-правовой проблемы (Е.В. Улько, 2004).

Таким образом, правовые представления личности оказываются как под воздействием «искаженной» личностной интерпретации социально-правовой ситуации, проблемы, так и под воздействием «*образа мира*» (Е.О. Голынчик, 2004) – следствия изменения стереотипов, ценностей, представлений.

Объектом исследования выступили смысловые образования личности в сфере ее правовой активности. *Предмет* исследования – правовые представления личности в связи с установкой на участие в суде присяжных.

Эмпирическую базу исследования составили 182 жителя (60 мужчин и 122 женщины) Краснодарского края в возрасте от 25 до 65 лет, которые согласно действующему законодательству могут исполнять обязанности присяжных.

Первоначально была изучена установка личности в конкретной правовой ситуации (М.В. Верстова, Е.В. Улько, 2007), где основным методом исследования явилась разработанная анкета, с помощью которой были выделены и сформированы группы испытуемых: *согласившиеся* и *отказавшиеся* от участия в коллегии суда присяжных. Далее мы рассмотрели характер широких социально-правовых представлений испытуемых и отношение испытуемых к отдельным элементам правовой реальности. С целью получения информации о правовых представлениях и моделях смысловых пространств испытуемым были заданы для оценивания по шкалам СД центральные для проблемы «право-нравственность» понятия. Понятия «*закон*», «*власть*» отражают систему правового регулирования; понятия «*справедливость*», «*правда*» – систему нравственного регулирования (М.В. Верстова, Е.В. Улько, 2007).

Основное понятие, которое описывает смысловое пространство человека, связанное с правом, – это «*закон*». Для большинства людей

правовая сфера ассоциируется с понятием закона. Отношение к закону опосредует отношение человека к правовой системе. Только при соблюдении человеком закона как безусловной ценности можно говорить о наличии сформированного правового сознания. Например, группа «*отказавшихся*» в образе права такой объект как «*закон*» наделяет низкой активностью, нестабильностью.

Справедливость – второй полюс проблемы «право – нравственность» относится к тем понятиям, которые активно применяются людьми в ходе повседневного общения. Использование этого понятия в качестве критерия оценки жизненных ситуаций определяет неоднозначность его содержания, что делает необходимым изучение содержания контекстов, в которых «справедливость» используется в качестве критерия оценки происходящего (Е.О. Голынчик, 2004).

Яркой особенностью группы «*согласившихся*» являются более высокие оценки понятия «*закон*» по всем трем факторам (оценке, силе, активности), что свидетельствует о его эмоциональном принятии, силе и динамичности данной правовой категории в сознании респондентов и соответственно более высокой смысловой значимости. «*Согласившиеся*» готовы принимать правовые нормы и идентифицировать себя с ними, наделяют «*закон*» и «*власть*» более высокой активностью. Эмоциональное отношение в группе «*отказавшихся*» к правовым и моральным объектам не дифференцировано, оценка (моральных и правовых) объектов испытуемыми проходит через негативный полюс конструкта «оценка». Оценочные шкалы, используемые «*согласившимися*» в основном нейтральные и положительные, при оценке понятия «*власть*» шкалы в основном отрицательные и соответственно негативные.

Семантическое расстояние между объектами в группах согласившихся и отказавшихся от участия в коллегии суда присяжных

Пары понятий	Согласившиеся	Отказавшиеся
Закон – Справедливость	0,82	1,24
Закон – Правда	0,95	1,88
Закон – Власть	0,79	1,01
Справедливость – Правда	0,63	0,68
Справедливость – Власть	1,61	1,28
Правда – Власть	1,65	1,73

Результаты исследования показали, что люди, неготовые принять участие в коллегии суда присяжных, устойчиво демонстрируют существенное расхождение в семантическом пространстве нравственных и правовых категорий. Эта группа характеризуется значительным семантическим расстоянием между такими объектами, как «*закон*» – «*справедливость*», «*закон*» – «*правда*». Дальше всего в семантическом пространстве «*отказавшихся*» располагаются понятия «*закон*» и «*правда*», ближе всего «*справедливость*» и «*правда*». Можно предположить, что, по представлению «*отказавшихся*», с помощью закона нельзя добиться правды и справедливости. Люди, согласившиеся принять участие в коллегии присяжных, готовы принимать правовые нормы, склонны идентифицировать себя с ними, правовые категории наделяют более высокой активностью. Правовая сфера «*согласившимися*» воспринимается как динамичная, изменчивая, а сами субъекты готовы к активным действиям в работе коллегии присяжных.

СУБЪЕКТНЫЙ ПОДХОД: УНИВЕРСАЛЬНЫЕ ПРИТЯЗАНИЯ ЭФФЕКТИВНОГО СУБЪЕКТА ОБЩЕНИЯ

А.И. Виноградская

Московский государственный университет им. М.В.Ломоносова, Москва
alvi.90@mail.ru

В нашем исследовании проблемы субъектности мы ориентируемся, прежде всего, на работы А.В. Брушлинского и в то же время отмечаем большой вклад в разработку субъектного подхода К.А. Абульхановой, В.А. Барабанщикова, А.Л. Журавлева, Т.Н. Ушаковой и др. А.В. Брушлинский, в частности, отмечал, что «Человек объективно выступает и изучается в системах бесконечно разнообразных противоречивых качеств. Важнейшее из них – быть субъектом, т.е. творцом своей истории, и осуществлять практическую деятельность, общение, познание и т.п.». По мнению ученого (1994): «Субъект – противоречивое системное качество групп, коллективов, наций, этноса, партий, которое основано на взаимодействующих друг с другом индивидах... Деятельность всегда осуществляется на различных уровнях общения».

1. Общение в широком смысле. Словарный анализ понятия «общение» подробно рассмотрен Л.А. Карпенко (2006). Мы расширяем понятие «общение» и вводим категорию «общение в широком смысле», понимая под этим как общение в культурно-исторических процессах, так и общение субъектов в активных, потенциальных, скрытых и виртуальных формах, в том числе и в диалогах с самим собой – внутренних диалогах, а также в диалогах систем массовой информации (СМИ). К перспективным современным исследованиям общения можно отнести интент-анализ дискурса, развивающий теорию речевых актов (Т.Н. Ушакова, Н.Д. Павлова, 2000).

В категории общение в широком смысле мы выделяем: практику и познание, активность и созерцательность, рациональность и ритуалы конфессий, рефлексию и саморефлексию, стереотипизированный дискурс и самореализацию в знаковых системах, формально-безличностное общение и пристрастное обсуждение.

А.В. Брушлинский отмечал, что «социальное неразрывно связано со сложными личностными качествами». Проявление социального осуществляется через коммуникативную роль, поэтому субъект общения выступает с позиции личностно-ролевого статуса, с позиции своей идентичности, отражая групповые ценности и интересы. В одной из работ ученого (1990) отмечалось: «Мышление всегда творческое, продуктивное и самостоятельное, но проявляет себя в общении в разной степени». **Субъект общения**, отражая качества групп, участником которых он является, *выступает* и как *индивидуальность*, обладающая определенной *свободой и ответственностью*, порождая и нивелируя противоречия, конфликты, переводя их как в конструктивное, так и в деструктивное русло (А.И. Виноградская, 2006). Д.А. Леонтьев (2002) описал данные факторы как личностный потенциал субъекта.

2. Универсальные притязания субъекта общения. У А.В. Брушлинского (1994) читаем: «В самом широком смысле социальность – это всегда неразрывные взаимосвязи (производственные, чисто духовные и др.) между людьми во всех видах активности». Продолжение мысли ученого: субъект общения всегда стремится к проявлению собственной значимости, реализует потребность в манифестации своих особых взглядов, своей идентичности, интересов группы, нации, партии, тем самым, проявляет *универсальные притязания***.**

По мнению К. Ясперса (1991) и М. Хайдеггера (1997), **экзистенция** не может быть найдена в какой-то объектности, ибо она есть свобода, в которой пребывает бытие самости. **Проблема разума и экзистенции** – это *проблема универсального и уникального*, личностного,

которую человек разрешает *в общении* в широком смысле, в том числе и *через универсальные притязания,* которые являются *обобщением и идеализацией Третьего.*

Фактор универсальных притязаний выступает как способствующий самореализации субъекта и определяющий значимые интенции, как тенденция к информационно-эмоциональному расширению поля общения, выход за рамки темы общения, в том числе и в виде противодействия, инициирования конфликтов. В этом случае субъект общения руководствуется своими индивидуальными и групповыми целями и потребностями. В общем случае **фактор универсальных притязаний** можно определить как *идеализированный и субъективированный Третий.*

Общение в широком смысле включает взаимодействие как в макросоциальной экстремальной и стрессовой действительности (участие в войне, ликвидация ЧП, расследования терактов, т.е. стрессовую деятельность), так и микросоциальную реальность – опыт межличностного общения. А.В. Брушлинский отмечал, что «субъект как высшая целостность – это видоизменение основных психических процессов на качественно новом этапе его развития». Пройдя этапы развития, субъект вступает в общение как трансформированная целостность. Примерами являются проблемы «афганцев», агрессивность «новых предпринимателей» в России, которые исследовал А.Л. Журавлев (1993).

3. Эффективный субъект в диалогах СМИ. Диалоги СМИ мы определяем через общую структуру или парадигму: «субъект – объект (тема) – субъект» с ориентацией интенций и дискурса на аудиторию СМИ – группового субъекта: телезрителей, радиослушателей, читателей и др. Сознательно-интуитивную координацию между сценариями, позициями и речевыми действиями субъектов общения выполняет взаимопонимание как между субъектами общения, так и с аудиторией СМИ, которая понимает, оценивает сразу или с временной задержкой и которая определяет образ Третьего.

Эффективный субъект активного общения – это субъект, который успешен в достижении совместных и индивидуальных целей, согласованно взаимодействует с собеседником. Поэтому взаимопонимание (В.В. Знаков, 2007) – это один из факторов эффективного субъекта общения. Вторым фактором являются особенности коммуникативного взаимодействия. Третьим фактором выступает степень включения в общение универсальных притязаний, ответного понимания Третьего – идеализации аудитории СМИ, которая зависит от социальной значимости диалогов.

Эффективность в целом оценивается результативностью или успешностью диалогов по формированию фасилитирующего воздействия на сознание и подсознание аудитории СМИ и в конечном виде – на социальное поведение общества, которое оценивается социальными исследованиями и конкретными откликами: письмами, телефонными звонками.

Рациональные диалоги СМИ описываются убедительной, доказательной, разъяснительной системой аргументов обсуждения актуальных событий ответственным респондентом, снимающих информационную неопределенность и социальное напряжение в обществе.

Ориентация интенций и информационно-эмоциональных образов на восприятие аудиторией СМИ – это **психологический фактор универсальных притязаний в образе Третьего**, который участвует, оценивает и поддерживает субъекта активного общения потенциально, виртуально и реально.

В работе исследованы взаимосвязанные гипотезы.

1. Оценка эффективности субъектов общения может быть проведена на основе экспертных оценок в совместных тактиках совладания в ситуациях с личностно-ролевым риском принятия решений (Т.В. Корнилова, 2003).
2. Уровень использования универсальных притязаний может быть определен по степени обобщения и идеализации аудитории СМИ, по степени оторванности или согласованности логики, фактов, обобщений, аргументов и т.п., диалога по отношению к стереотипам и менталитету аудитории СМИ.

Исследовательская база. В работе использованы по 10 записей диалогов: ТВ-программ «Момент истины» и «К барьеру!», передач радиостанций «Голос России» и «Эхо Москвы», статей из журналов «Итоги» и «ОК», газет «Известия» и «Московский комсомолец».

Метод исследования. Использован метод экспертного анализа диалогов по критериям, сформированным в соответствии с разработанной автором системой оценочных шкал (А.И. Виноградская, 2007).

Результаты исследования.

1. Гипотеза 1 подтвердилась. Выявлены и проанализированы совместные тактики совладания партнерами с конфликтными ситуациями и ситуациями с личностно-ролевым риском, в которых партнеры стремятся к взаимным эффективным речевым действиям исходя из своих возможностей. Обобщенная шкала: «полная рассогласованность взаимодействий – эффективные взаимодействия».

2. Гипотеза 2 подтвердилась. Выявлен и подтвержден диапазон субъективного понимания аудитории СМИ – воображаемого Третьего. Полюсами шкалы оценок были выбраны: «полная отстраненность от реальной аудитории СМИ – адекватное оценивание интересов и менталитета аудитории СМИ».

СО-БЫТИЕ ЛИЧНОСТИ И ГОРОДА: УРБАНИЗИРОВАННАЯ ЛИЧНОСТЬ И ИНДИВИДУАЛИЗИРОВАННЫЙ СОЦИУМ

И.В. Воробьева, О.В. Кружкова

Российский государственный профессионально-педагогический университет, Екатеринбург
galiat1@yandex.ru

Большая часть человечества живет в городах, осуществляя общественное со-бытие личности и социума. Современные мегаполисы превратились из формальных административных образований в особые виды социума, где средовые условия переплетаются с традициями, специфическими устоями, резидуальными нормами сообществ жителей города. И здесь обнаруживается противоречие между необходимостью интегративного подхода к изучению личности как дифференцированного субъекта и города как интегрированного полисубъекта и отсутствием данной тенденции в психологической науке.

Город как социально-психологическое образование можно рассматривать с различных точек зрения. В частности, его можно представить как некую специфическую, относительно устойчивую большую социальную группу, существующую в особых пространственно-временных социально-экономических и политических условиях. В соответствии с этим данная группа должна обладать определенными характеристиками, свойственными любым социальным образованиям.

Одной из наиболее значимых характеристик больших групп является корпоративность, под которой мы понимаем преданность индивида, принадлежащего к обозначенной группе, ее интересам. Корпоративность является своеобразным аналогом сплоченности, наблюдающейся в малых группах, в то же время первая строится не на наличии большого количества информации о другом, а на

«безусловном» доверии по киплинговскому принципу «мы с тобой одной крови: ты и я». Основой корпоративности являются, с одной стороны, потребность в принадлежности как обеспечение определенного уровня социальной безопасности, с другой – необходимость в идентификации с другими для формирования адекватного образа Я личности. В этом смысле город, как большая группа, позволяет полностью удовлетворить обозначенные потребности человека, превращая его в некую составляющую своей полисубъектности. Вместе с тем нельзя допустить, что он разрушает или нарушает личностные границы человека. Происходит частичный и необходимый обмен между личностью и социумом города.

Определение корпоративности города позволяет говорить о многих его особенностях: прогнозировать отношение к вновь прибывающим, выявлять психологическую динамику развития города, объяснять поведенческую специфику его жителей, находить глубинные психологические источники социальных проблем.

Сравнительное исследование корпоративности городов проводилось нами в Екатеринбурге. Поскольку городской социум – образование динамичное, существенное значение приобретает фактор миграции, оказывающий влияние на психологическую составляющую поведенческой активности жителей. Соответственно изучение со-бытия личности и города невозможно без дифференциации горожан на подгруппы, обусловленные временем проживания человека в определенном территориальном социуме.

Респонденты были разделены на две подгруппы: 1) проживающие в данном городе 10 и более лет; 2) проживающие в городе менее 10 лет. Выборки были репрезентативны по гендерному признаку, возраст участников исследования – 18–30 лет. Выборка включала 502 человека, что составило 0,03% от общего населении Екатеринбурга.

Коэффициент корпоративности всех опрошенных респондентов Екатеринбурга, определенный посредством модификации методики диагностики ценностно-ориентационного единства, составил 0,18, что соответствует уровню диффузной малой группы. Но для большой группы данный результат позволяет говорить о достаточно четко определенной согласованности выборов респондентов и единстве их представлений о социуме города.

При разделении общей выборки на подгруппы были обнаружены следующие закономерности.

1. Коэффициент корпоративности жителей, проживающих в городе менее 10 лет, составил 0,23 (уровень группы ассоциации), что является весьма высоким показателем для большой группы.

Данный факт можно интерпретировать как затрудненную личную идентификацию в относительно новом социальном пространстве. Именно «вновь прибывшие» в город жители наиболее рьяно подчеркивают свою принадлежность к городу и его культуре. Это проявление желания «укорениться», найти основание для признания себя горожанами с точки зрения других людей и себя самих. «Коренные» же жители демонстрируют на удивление низкую согласованность представлений о городе, т.е. о самих себе. Коэффициент корпоративности здесь составил только 0,07 из 1,00. Отсутствие единства, с одной стороны, может свидетельствовать о высоком уровне индивидуализации и автономности личности в городской среде, с другой – о достаточно адекватном, «ровном» представлении о реалии город как многоликом полисубъекте.

2. Сравнение индивидуальных целевых ценностных ориентаций респондентов по подгруппам выявило существенные отличия между ними. Так, «вновь прибывшие» жители в большей степени ориентированы на свободу и развитие себя в новых условиях, чем «коренные» горожане. Однако для них менее характерны ценности активной деятельной жизни и общественного признания, что свидетельствует о некоем противоречии: с одной стороны, они амбициозны, хотят многого добиться в большом городе, с другой – не готовы «вписаться» в существующую общественную городскую структуру и определить основные приоритеты для достижения имеющихся у них желаний. Для «вновь прибывших» жителей доминантами выступают межличностные отношения (любовь, семья, друзья), а для горожан соотношение межличностных отношений и деятельности находится в балансе между собой.
3. Инструментальные ценностные ориентации также имеют некоторые существенные различия. Здесь при анализе ценностных ориентаций «вновь прибывших» в город жителей четко вырисовывается образ амбициозного провинциала: честного, аккуратного, воспитанного, проявляющего твердую волю, но при этом несколько робкого, хотя и норовистого, не желающего подчиняться чужим правилам.
4. Интегративные ценности горожан в обеих подгруппах согласованы на высоком уровне значимости ($r = 0{,}809$, $p < 0{,}001$), однако качественно обнаруживаются некоторые сдвиги в оценке значимости городских ценностей «коренными» горожанами и «вновь прибывшими». Так, последние реже выбирают такие качества, присущие жителям Екатеринбурга, как грубость, лень,

самодостаточность, ответственность. Также они чаще упоминают брезгливость в отношениях, существующих в рамках городского пространства. Таким образом, можно говорить о более идеализированном образе города в представлениях людей, проживающих в нем менее 10 лет. Этот образ в первую очередь наполняется ожиданиями данной категории людей от новых открывшихся возможностей в условиях индивидуализированного социума.

Город и личность – две реальности одного со-бытия, переплетающиеся и обусловливающие друг друга. Мы часто не в полной мере осознаем, насколько социальное и пространственное окружение города определяет наше поведение, наш выбор и наше сознание. Отсюда возникает острая необходимость изучения личности, не изолированной от общества, а интегрированной в него. И если город – это совокупность отдельных индивидуумов, то человек в нем – урбанизированная личность.

ВНЕШКОЛЬНОЕ ОБЩЕНИЕ КАК ФАКТОР ФОРМИРОВАНИЯ ЛИЧНОСТИ ПОДРОСТКОВ И ЮНОШЕЙ

Н.Е. Гаричева

Владимирский государственный педагогический университет, Владимир
nayda@itnet.kovrov.ru

Современное российское общество находится в стадии активного социально-политического и экономического реформирования. Глубокие преобразования, происходящие на макроуровне, направили поисковую активность прогрессивных деятелей и членов общества на осмысление жизни в ее индивидуалистичном проявлении, возродили интерес к эволюции человека не только как биологического вида, но и к процессу его становления как личности.

Личность в своем становлении проходит два параллельных процесса: социализацию и индивидуацию. Эти процессы на жизненных этапах становления личности часто входят в противоречие. Так, в процессе формирования возможны сбои, кризисы, которые нередко переживаются индивидом как состояния неудовлетворенности, растерянности и неопределенности. Выделяют два варианта таких кризисов. При первом варианте быстро меняющаяся потребность требует для своего

удовлетворения все новых и новых средств, и, наконец, может наступить такое состояние (кризис), когда возможности эти исчерпываются и субъект уже не располагает нужными для осуществления деятельности средствами. При втором варианте деятельность, напротив усложняется, быстро приобретает нужные для ее осуществления средства и как бы перерастает лежащую в ее основе потребность. Это ставит личность перед необходимостью выбора путей достижения: пойти по пути удовлетворения биологической потребности в безопасности, выбрав соответствие социальным нормам, или выйти за данные рамки, стремиться к самоактуализации, реализации своего творческого потенциала. В процессе разрешения данного конфликта формируется социальная самость личности, обретение которой проявляется в достижении органического, целостного соединения биологически, физиологически индивидуального с социальной системой (А.Е. Личко, 1983).

Важным моментом в данном становлении личности выступает стремление к гармонии, присущее природе человека и являющееся инициирующим фактором нравственного, психического, духовного развития, и порождаемые данным стремлением состояния дисгармонии, которые своим существованием свидетельствуют о ситуативном психологическом неблагополучии, в результате чего вовне проявляются иррациональные составляющие личности. Иррациональные составляющие личности могут проявляться по–разному, и способ их проявления (направление на деструктивное или конструктивное, на развитие или разрушение) зависит от степени личностной зрелости.

Таким образом, от социального окружения индивида, успешности прохождения им процесса социализации, уровня его личностного развития зависит, в какое именно направление будет направлен вектор его поисковой активности: реализация творческого потенциала или дивиантное поведение.

Научные исследования и конкретная воспитательная практика все более убеждают в необходимости пристального внимания к решению проблемы организации формирующего воздействия на личность. Необходимо целенаправленное изменение жизненных обстоятельств, образа жизни ребенка, которые сами по себе в том виде, в каком они складываются в семье и организованных детских коллективах, не всегда создают и закрепляют нужные виды поведения.

Жизненные обстоятельства включают не только традиционно изучаемые детерминанты поведения подростков и юношей – семью, школьный класс, внешкольные воспитательные учреждения и т.д., но и другие условия их жизнедеятельности. В том числе и менее управляемые, менее всего включенные в организованную деятельность.

Поэтому все актуальнее становится вопрос о свободном времени формирующейся личности, о тех факторах развития, которые закрепляются в часы, когда подросток и юноша оказываются вне прямого воздействия организованных коллективов, вступают в нерегулируемое извне общение со сверстниками и взрослыми. Возникает и теоретически, и практически важный вопрос о месте свободного времени в жизнедеятельности личности, о его неоднозначной роли на разных этапах психического развития (И.С. Полонский, 1983).

Досуг – время свободного выбора занятий, друзей, развлечений. На основе совместной досуговой деятельности часто и возникают неформальные стихийные группы сверстников. Характер проведения свободного времени и ценностные ориентации в сфере досуга определяют направленность поведения несовершеннолетнего. Современные школьники в свободное время предпочитают смотреть телевизор, гулять со сверстниками на улице, слушать музыку, встречаться с друзьями у себя или у них дома. Реже подростки читают художественную литературу, посещают библиотеки, занимаются спортом.

При неблагоприятных социальных установках досуговые подростковые группы могут постепенно перерастать в асоциальные, а затем и антисоциальные. Механизм разлагающего влияния на членов группы выглядит следующим образом: доминирующей формой досуга становится бесцельное времяпровождение, пьянство, наркомания, драки между собой, кражи и грабежи с целью добычи денег для приобретения спиртного и наркотиков. Все это неизбежно приводит к деградации личности (Н.Н. Савина, 2007).

Свободное время само по себе никогда не может быть причиной или механизмом девиантного поведения. «Улица» опасна только тогда, когда ее влияние на подростка оказывается негативным и единственным. Однако в регулировании свободного времени нельзя впадать в другую крайность, жесткое его программирование. Полезность и притягательность свободного времени состоит именно в том, что появляется относительная самостоятельность в выборе вариантов поведения. На таком уровне раскованности личности организация досуга предполагает индивидуальный подход, предварительную работу по формированию потребностей, привычек, воспитание умения разумно проводить досуг.

Раскрытие психологических механизмов досугового общения «способствовало бы научно обоснованному управлению этими формами жизнедеятельности личности, и позволила бы более эффективно использовать этот канал воспитания всесторонне развитой личности». Тем более что «являясь генетически исходным, непосредственное общение не утрачивает своего значения в течение всей жизни человека. По мере

развития индивида в системе общественных отношений развивается и непосредственное общение: обогащаются его средства и способы, изменяется его сфера и функции». Как справедливо утверждает Я.Л. Коломинский, каждая из сфер общения – со сверстниками, старшими различного возраста – имеет свои специфические особенности не только задач, содержания и средств, но и функций в психическом развитии и психической жизни человека.

СЕМЬЯ КАК КОЛЛЕКТИВНЫЙ СУБЪЕКТ: ПСИХОЛОГИЧЕСКАЯ СПЕЦИФИКА И ПЕРСПЕКТИВЫ ИССЛЕДОВАНИЯ*

Ю.В. Ковалева

Институт психологии РАН, Москва
julkov@inbox.ru

Потребность в изучении семьи как коллективного субъекта возникла в связи с разработкой концепции контроля поведения – интегративной характеристики индивидуального субъекта, одной из основ его саморегуляции (Е.А. Сергиенко, 2006; Ю.В. Ковалева, Е.А. Сергиенко, 2007).

Опираясь на такие положения субъектного подхода А.В. Брушлинского, как целостность (системность), интегративность, социальность субъекта (А.В. Брушлинский, 2002; 2003), мы предположили, что контроль поведения представляет собой не только единый ресурс, объединяющий когнитивные, эмоциональные и волевые возможности человека, но и связан с опытом организации собственного поведения на более ранних этапах развития – в прародительской семье и в актуальных отношениях – в нуклеарной семье. Эмпирическая проверка этих предположений показала, что в условиях беременности как естественной модели трудной жизненной ситуации непротиворечивые, взаимодополняющие и компенсаторные связи между составляющими контроля поведения соотносятся с неосложненным вынашиванием, более адаптивными характеристиками развития детей после рождения, а также с представлениями о собственной компетентности в детстве (Ю.В. Ковалева, 2004). Также было установлено, что в супружеской

* Работа выполнена при финансовой поддержке РГНФ, грант № 07-06-0122а.

паре на этапе беременности происходит специфическое для этой ситуации взаимное согласование поведения супругов, которое имеет компенсаторный характер, но одновременно отражает тенденцию воспроизводить в собственном поведении стиль отношений в прародительских семьях (Ю.В. Ковалева, 2006).

Таким образом, изучение характеристик семьи как коллективного субъекта, находится на стыке интересов нескольких направлений психологии.

С позиции психологии саморегуляции, соотнесение регуляторных свойств субъектов, находящихся в одной актуальной ситуации, дает более полное понимание выбора, распределения и использования их индивидуальных ресурсов. Этот вывод согласуется с идеями С.Л. Рубинштейна и Б.Ф. Ломова об изначально совместном характере любой деятельности, которая никогда не бывает сугубо индивидуальной, изолированной (А.Л. Журавлев, 2002). Следовательно, и анализ саморегуляции деятельности и поведения субъекта не может проходить без рассмотрения ее связей с особенностями саморегуляции партнеров по ситуации, в нашем случае членов семьи. Так, нами показано, что во время беременности активная и ответственная позиция будущих отцов соотносится одновременно с высоким уровнем когнитивного контроля и низким уровнем волевого контроля и самостоятельности женщин, что соответствует более адекватным условиям вынашивания (Ю.В. Ковалева, 2006).

С точки зрения психологии развития, анализ индивидуальных характеристик субъектов, связанных семейными отношениями, позволяет более полно оценить роль семейного окружения в становлении и проявлении индивидуальности на различных этапах онтогенеза. В современных исследованиях наибольшее внимание уделяется роли материнского поведения и отношения как одного из важнейших условий развития (А.С. Батуев, 2000; Р.Ж. Мухамедрахимов, 1999). В настоящее время нами проводится лонгитюдное исследование, в котором предстоит оценить роль как материнских, так и отцовских личностных и субъектных характеристик в перинатальный период, т.е. до и после родов, и их взаимосвязей в развитии индивидуального стиля адаптации детей. Предполагается провести не менее 5 измерений детских показателей в течение первых двух лет после рождения.

Исследование семьи как субъекта затрагивает ряд актуальных вопросов психологии коллективного субъекта – о критериях коллективного субъекта и о степени проявлении такого качества коллектива как субъектность. Качество субъектности является одной из содержательных характеристик коллективного субъекта и отражает способность

общности к совместной активности, которая, в свою очередь, является одним из основных признаков коллектива как субъекта (А.Л. Журавлев, 2002). Решение этой проблемы представляется особенно интересным именно в случае исследования семьи, психологическая специфика которой отличает ее от других типов коллективов. Организация семьи, на первый взгляд, отвечает всем признакам коллективного субъекта – взаимосвязанности членов семьи, совместной активности и семейной саморефлексивности. Однако многообразие типов семьи, ее функций и внутрисемейных отношений, широко изученных в современных исследованиях (Психологические проблемы современной семьи, 2007), свидетельствуют, что соблюдение критериев не всегда означает возможность проявления качества субъектности. Так, члены семьи могут чувствовать себя связанными отношениями, в то время как сами отношения реально прерваны в силу тех или иных причин (эмоционально не завершенный развод, отношения с умершими родственниками внутри семейного мифа), а совместная активность может носить дисфункциональный характер, например, в семьях с созависимыми отношениями. Совместная активность членов семьи, наиболее значимый критерий коллективного субъекта, является одной из самых сложных точек анализа в силу того, что семья является полем, где наиболее остро могут сталкиваться общие, семейные и индивидуальные интересы и цели. В нашей работе, направленной на изучение стратегий совладания в период беременности, было показано, что в семейный арсенал стратегий совладания наряду с продуктивными входят и непродуктивные для вынашивания стратегии, например стратегии отвлечения и ухода. Мы предположили, что они могут представлять собой противовес концентрации на одной семейной цели и поддерживать персональные цели супругов, сохраняя тем самым баланс семейного и индивидуального (Ю.В. Ковалева, в печати).

Перспективным решением поставленных вопросов, по нашему мнению, может являться использование положений психологии коллективного субъекта совместно с теорией семейных систем (А.Я. Варга, 2001; Э.Г. Эйдемиллер и др., 2006). Согласно этой теории, семья всегда является системой, решающей две главные задачи – задачу поддержания семейного гомеостаза, т.е. сложившихся отношений, в которых наиболее «удобно» проявляются индивидуальные особенности членов семьи, в том числе и неосознаваемые мотивы отношений, и задачу развития или закономерного перехода на следующую стадию жизненного цикла с соответствующим изменением отношений. С этой точки зрения, можно условно предположить наличие у семьи *двух* видов субъектности – *внутренней* и *внешней*. Всегда являясь

системой, семья по отношению к самой себе также всегда является и субъектом, имеющим цель поддержания собственной целостности и сложившихся отношений. В этом смысле, пока семья существует, она остается субъектом, в том числе и за счет использования дисфункциональных способов решения проблем. По отношению к внешним обстоятельствам, в частности естественным «горизонтальным стрессорам» – критическим точкам прохождения жизненного цикла, семья должна проявить качество субъектности, как оно понимается в психологии коллективного субъекта. В этом случае совместная активность и ответственность членов семьи могут представлять собой выработку нового понимания ситуации, новых решений и действий, согласованных изменений существующих стереотипов отношений. Если этого не происходит, то семья остается на прежней стадии развития за счет появления так называемых «симптомов» – дисфункциональных способов реагирования на проблему, сохраняющих ее системность.

Таким образом, специфика семьи как коллективного субъекта может быть более полно раскрыта с привлечением системного подхода, принятого в теории семейных систем. Говоря о соотношении понятий «система» и «субъект» по отношению к семье, можно предположить, что субъектные характеристики семьи являются ресурсом жизнеспособности семейной системы, основой ее развития и нормального прохождения жизненного цикла. Проверка этих предположений входит в цели наших предстоящих исследований.

ПРОБЛЕМА ГРАНИЦЫ ПРЕОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ АКТИВНОСТИ СУБЪЕКТА*

А.Н. Дёмин

Кубанский государственный университет, Краснодар
demin@manag.kubsu.ru

Преобразовательная активность (изменение обстоятельств жизни, своего социального статуса, социальных отношений и психологических свойств, изменение других людей и т.д.) – важный атрибут индивидуального

* Исследование выполнено при финансовой поддержке РГНФ, проект № 07-06-00249а.

и группового субъекта. Он отчетливо проявляется в ситуациях противостояния социальным, технологическим, природным угрозам и вызовам. При изучении преобразовательной активности в этих ситуациях исследователь сталкивается с вопросами: как учесть взаимодействие психологического и непсихологического, в каких формах и на какую глубину субъект проектирует и реализует свою активность и как это зависит от встречных социальных, технологических, природных сил? Без ответа на данный вопрос трудно интерпретировать новые и разнообразные феномены, появившиеся в жизни россиян – безработицу, социально-экономическую депривацию, социальную эксклюзию, трудовую гипермобильность. То же самое относится к ситуациям катастроф, войн, природных катаклизмов.

Взаимодействие психологического и непсихологического может уточняться через понятие меры их взаимного влияния друг на друга, и в этом случае психологическое выступает ведомым, или паритетным, или доминантным по отношению к непсихологическому (А.Л. Журавлёв, 2007), т.е. имеет определенный статус во взаимодействии с ним. Следующим шагом является наделение этого взаимодействия свойством границы, в котором воплощается энергия встречи и взаимопереходов своего и иного, внутреннего и внешнего, субъекта и объекта (Т.С. Леви, 2008; А.Ш. Тхостов, 1994, С.С. Хоружий, 2005). В соответствующие моменты времени субъект поддерживает, или отодвигает, или старается вернуть границу в прежнее положение, или уступает ее, тем самым изменяя статус психологического во взаимодействии с непсихологическим. А это означает, что свойство границы в полной мере распространяется на преобразовательную активность субъекта.

Граница обнаруживается при невозможности перехода психологического из одного статуса в другой статус. Если обратиться, например, к безработице или социально-экономической депривации из-за невыплаты заработной платы, то мы явно сталкиваемся с феноменом границы. Установлено, что преодоление человеком этих трудных ситуаций происходит через трансформацию психологического из ведомого, «страдательного» в ведущее начало по отношению к социально-экономическому (А.Н. Дёмин, 2004; Е.Ю. Кожевникова, 2006). Иными словами, для определенной части людей пребывание в условиях безработицы или длительной задержки зарплаты не содержит жестких границ психологического и непсихологического. Застревание же в данных ситуациях показывает, что выбранные субъектом стратегии их преобразования дефицитарны или непродуктивны, поэтому они не позволяют преодолеть, обойти давление социально-экономических факторов.

Посредством границ своей активности субъект присутствует в непсихологическом и одновременно допускает его в себя, осмысливая, переживая, определенным образом его присваивая. Это важный методологический момент, поскольку он обосновывает возможность анализа непсихологической реальности психологическими средствами. Двигаясь в данном направлении, мы можем говорить о психологической топографии границы. Отдельные ее аспекты – хотя и в другом ключе – подробно обсуждаются в исследованиях повседневного бытия (С.К. Нартова-Бочавер, 2008). Очевидно, что в других сферах (бытийных пространствах) можно выделить собственную специфику границ психологического и непсихологического и, следовательно, границ преобразовательной активности субъекта. В той же социально-экономической сфере для их продуктивного изучения требуется детальная проработка соответствующих угроз и вызовов, которые предъявляются субъекту.

В настоящее время нами изучается феномен ненадежной работы. Он обусловлен глобализацией рынков, частой реструктуризацией предприятий, появлением новых форм управления человеческими ресурсами, например, внедрением принципов флексибильности, расширением масштабов краткосрочных контрактов; с психологической точки зрения он связан с восприятием и переживанием различных угроз своей занятости (А.Н. Дёмин, 2007). Полевые исследования демонстрируют их большое разнообразие: закрытие предприятия, перепрофилирование производства, продажа предприятия новому собственнику, изменение условий личного контракта, уменьшение объемов занятости, невыплата зарплаты, нежелательный переход в другую организацию, смена должностной позиции, интенсификация работы и др. Содержание угроз – та непсихологическая реальность, которую субъект пытается сдержать, отодвинуть или преобразовать каким-то иным образом. Феноменологически граница социально-экономического и психологического начинает обнаруживать себя при «встрече» в сознании ожидаемых изменений, с одной стороны, и планов преобразования угрожающей, неопределенной ситуации, с другой стороны. Поиск эмпирических индикаторов такой «встречи» (они-то и высвечивают топографию границы) – актуальная исследовательская задача. Ее решение позволит подойти к оценке меры субъектности в трудной ситуации, соотнести эффективность конкретных направлений и способов преобразовательной активности, вычленить ее специфические, связанные с топографией границы ресурсы.

В нашем исследовании граница преобразовательной активности субъекта в условиях ненадежной работы реконструируется через

соотношение таких показателей, как индекс прогнозируемых изменений на предприятии, переживание ненадежности своей будущей и своей настоящей работы в организации, с одной стороны, и проекты самоорганизации в трудной ситуации на рынке труда, с другой стороны. На понятую таким образом границу исследователь может проецировать для последующего анализа контекстуальные переменные (организационно-экономические характеристики предприятия, параметры местного рынка труда), индивидуально-психологические и социально-психологические переменные (способы объяснения успехов и неудач, преданность организации, структура личной социальной сети и др.), а также изменения в поведении, социальном статусе и других характеристиках человека.

ГЕНДЕРНАЯ ИДЕНТИЧНОСТЬ И НАПРАВЛЕННОСТЬ НА РАЗВИТИЕ ЛИЧНОСТИ В БИЗНЕС-ОРГАНИЗАЦИЯХ

Е.В. Кулаева

Ярославский государственный университет им. П.Г. Демидова, Ярославль
ekuricina@mail.ru

В настоящее время Россия выходит на новый уровень экономического развития. Увеличивается количество предприятий, которые предоставляют коммерческие услуги – это туризм, рестораны, производство, магазины, в том числе и вузы. Занятость женщин профессиональным трудом росла на протяжении всего 20 века и растет сейчас. Во многих бизнес-организациях на сегодняшний день больше половины штата рабочих – это именно женщины. Женщины играют важную роль в экономике и в обществе, занимаясь оплачиваемым и неоплачиваемым трудом. Они вносят существенный вклад в политическую жизнь и индивидуальные начинания, а также в воспитание детей в семье.

В научной литературе все больше пишут об учете специфики профессионализации мужчин и женщин. Хотя в настоящее время интерес к данной проблеме стремительно возрос, она начинает рассматриваться в экономическом, правовом, политическом контекстах, но необходимо учитывать гендерные особенности в обучении и консультировании сотрудников организаций.

Гендер является одной из базовых характеристик личности, обусловливающих психологическое и социальное развитие человека. Многокомпонентная структура гендера определяется четырьмя группами характеристик: биологический пол; гендерные стереотипы; гендерные нормы и гендерная идентичность.

Гендерная идентичность многими исследователями понимается как аспект самосознания, описывающий переживание человеком себя как представителя определенного пола. Гендерная идентичность является одной из базовых характеристик личности и формируется в результате психологической интериоризации мужских или женских черт, в процессе взаимодействия «Я» и других и в ходе социализации.

Гендер в субъективном сознании личности предстает как усваиваемая в процессе социализации система представлений о себе как о «мужчине» или «женщине». В постоянном «соотнесении себя» с гендерным стереотипом, часто понимаемым в качестве эталона (идеального, желаемого образца), человек утверждается во взаимодействии (в обществе) как мужчина или как женщина.

С точки зрения Д. Левинсона, В. Стюарт, К. Фарст, Д. Адамс, способы проживания жизни мужчин и женщин в зрелом возрасте отличаются настолько, что имеет смысл говорить не о личностных или возрастных, а о гендерных особенностях. Г. Крайг пишет, что мужчины проживают взрослую жизнь достаточно однозначно, а у женщин на этом этапе много трудностей: женщин острее чувствуют конфликт между карьерой и семьей, чем мужчины, к тому же представление мужчин о своем будущем положении и о том мире, который их будет окружать, обычно проще и не столь разнородны, как у женщин, а женщинам, именно вследствие разнородности их устремлений, значительно труднее достичь своих целей, чем мужчинам, это ведет к наличию определенных внутриличностных конфликтов. Таким образом, женщины являются более проблематичными с психологической точки зрения, что подтверждается и практикой оказания психологической помощи – женщины обращаются за ней значительно чаще, чем мужчины (Г. Крайг, 2001).

По мнению Е.П. Ильина, невнимание к половому составу экспериментальных групп может приводить к противоречивым результатам и выводам в экспериментах, проводимых по одной методике, в зависимости от того, кто преобладал в выборке – мужчины или женщины. Поэтому актуальным направлением современных психологических исследований является гендерная проблематика. Именно ее необходимо учитывать менеджерам организаций, т.к. именно в бизнес-организациях возникает много такого рода сложностей (Е.П. Ильин, 2002).

В рамках различных исследований выявлено, что мужская роль традиционно считается инструментальной и деятельной, а женская экспрессивной и коммуникативной. В ходе экспериментальных исследований было установлено, что мужчинам свойственен инструментальный стиль (ориентация на решение проблемы), а женщинам – более экспрессивный, эмоциональный – склонность к концентрации на чувствах, эмоциональность, стремление к проявлению эмоций и разделению их с другими (Т.В. Бендас, 2006). Однако существует мнение, что женский стиль работы оказывается более гибким, женщины более открыты и общительны, чем мужчины. Мужчин часто увольняют с руководящих постов из-за недостаточной гибкости в отношениях с подчиненными, в то время как женщин обычно хвалят за их хорошее взаимодействие с персоналом. Таким образом, по исследованию Е.П. Ильина, «настоящая женщина» выглядит достаточно слабой, уязвимой, неуравновешенной, несколько импульсивной, а «настоящий мужчина», наоборот – сверхнормален, эмоционально устойчив и абсолютно доволен собой (Е.П. Ильин, 2002).

Гендерные исследования появились и в исследовании организаций. Они являются очень важными и актуальными, т.к. гендерную специфику необходимо учитывать при работе и обучении персонала, при профессиональном консультировании сотрудников. Женщины в работе часто сталкиваются с трудностями. Часто сотрудники не признают их в качестве лидеров, а мужчины противоборствуют им. Женщины сталкиваются с большим препятствием для карьерного роста, чем мужчины. А также существует возможность гендерных конфликтов в организациях – например, между женщиной-начальником и мужчиной-подчиненным, который не признает за ней права руководства, поскольку она женщина. Оценка эффективности работы женщин происходит по мужским критериям, что приводит к навязыванию женщинам маскулинного делового стиля. Но появление большого числа женщин в деловом мире меняет отношение к маскулинным ценностям, и они все чаще подвергаются переоценке (Т.В. Бендас, 2006).

В нашей работе изучается взаимосвязь гендерной идентичности и направленности на профессиональное развитие женщин, работающих в различных организациях. В частности исследование показало, что андрогинным женщинам свойственно более высоко оценивать себя, им характерно высокая степень самообвинения, саморуководства и внутренней конфликтности, а также они более ориентированы на удовлетворение материальных потребностей, в отличие от женщин с феминнной направленностью. У феминнных женщины выявлен

более высокий уровень закрытости в отношениях, положительное отношение к себе, высокий уровень внутренней гармоничности личности и низкий уровень самообвинения. Дальнейшее исследование будет направлено на более глубокий анализ соотношения гендерной идентичности и направленности на развитие у женщин, работающих в организациях.

ПРИЗНАКИ ГРУППОВОГО СУБЪЕКТА У СОВРЕМЕННОГО РОССИЙСКОГО СРЕДНЕГО КЛАССА: ПОСТАНОВКА ПРОБЛЕМЫ

А.Б. Купрейченко, А.С. Моисеев

Институт психологии РАН, Москва
kupr@psychol.ras.ru, moisey-as@yandex.ru

Актуальность изучения нарождающегося среднего класса в России не вызывает сомнений. Средний класс активно обсуждают в СМИ, исследуют в различных науках (экономике, политологии, социологии). Вместе с тем развитие среднего класса является одной из задач государства. Так, Владимир Путин на расширенном заседании Государственного совета 8 февраля 2008 года заявил: «Считаю, что минимальной планкой доли среднего класса в общей структуре населения к 2020 году должен быть для нас уровень не менее 60%, а может быть, и 70%» (В.В. Путин, 2008).

Понятие «средний класс» впервые начали употреблять в Англии, где первоначально так определяли прослойку между духовенством и землевладельцами. После Второй мировой войны к среднему классу на Западе стали относить также специалистов и квалифицированных рабочих с высоким уровнем заработной платы. Средний класс в развитых странах представляет собой большинство, которому свойственно желание политической стабильности, нежелание резких изменений в обществе, политических потрясений. Его мнение и поведение в целом прогнозируемы, что и делает средний класс желанным для любого государства (Н.Н. Богомолова, А.И. Донцов, Т.В. Фоломеева, 2002). К среднему классу относят интеллигенцию, высококвалифицированных рабочих, управленцев среднего и низшего звена. При этом доходы представителей среднего класса сопоставимы с доходами средней буржуазии. В Западных странах средний класс

становится агентом гармонизации общества и личности, его жизненная практика преодолевает тенденции к расколу, социальной борьбе. В гуманизированном капитализме стран Запада средний класс становится центральной социальной фигурой, ему приписывают роль решающей силы в стабилизации, интеграции и развитии общества, опоры и гаранта демократических и либеральных ценностей (Г.Г. Дилигенский, 2002).

В аналитическом докладе «Городской средний класс в современной России», подготовленном Институтом социологии РАН в сотрудничестве с Представительством Фонда имени Ф. Эберта в РФ, в качестве критериев отнесения к среднему классу использовались характеристики: 1) образования (наличие как минимум среднего специального образования); 2) социально-профессионального статуса (нефизический характер труда или предпринимательская деятельность); 3) более высокого уровня благосостояния, чем средний для региона проживания респондентов (т.е. показатели среднемесячных душевых доходов не ниже их медианных значений в данном регионе); 4) показателей теста интегральной самооценки человеком своего положения в обществе по десятибалльной шкале, позволяющего учесть особенности *самоидентификации* респондентов (Н.Е. Тихонова, 2007). По данным ИС РАН 2006 года к среднему классу (включая верхний средний) может быть отнесена треть (34%) экономически активного городского населения России (С. Горюнова, 2007).

Таким образом, средний класс, с одной стороны, выступает в качестве фундамента, цементирующего общества, а с другой стороны, в качестве активной движущей силы социального развития. Т.е. выступает в качестве *субъекта* развития общества.

Проблема субъекта являлась предметом многих исследований К.А. Абульхановой, Б.Г. Ананьева, Л.И. Анцыферовой, А.В. Брушлинского, А.Л. Журавлева, Т.П. Емельяновой, В.А. Петровского, С.Л. Рубинштейна, Д.Н. Узнадзе и др. В рамках субъектного подхода А.Л. Журавлевым выделено три основных признака коллективного (группового) субъекта: 1) взаимосвязанность членов группы; 2) совместная активность; 3) групповая саморефлексивность (А.В. Брушлинский, М.И. Воловикова, 2002). Эти признаки применимы не только к контактным группам, но также и к большим социальным, в частности – к российскому среднему классу.

В частности, первый упомянутый выше признак коллективного субъекта – взаимосвязанность представителей среднего класса – может быть обусловлен сходным образом жизни, общностью ценностей и целей бытия.

Второй признак – совместная активность представителей среднего класса – может осуществляться в форме *социальной активности* в различных сферах жизнедеятельности, которая может выражаться на трех уровнях: 1) уровне личного участия (трудовая деятельность, меценатство, волонтерство и т.п.); 2) уровне малых групп (инициативные группы против точечной застройки, родительские комитеты и т.п.); 3) уровне больших групп (общественные объединения, политические партии и т.п.).

Третий признак – групповая саморефлексивность представителей среднего класса – может определяться общностью их социальной идентичности. Как известно, социальная идентичность, с точки зрения А. Тэшфела, – это та часть «Я-концепции» индивида, которая возникает из осознания своего членства в социальной группе (или группах) вместе с ценностным и эмоциональным значением, придаваемым этому членству (H. Tajfel, J. Terner, 1986). В этом определении важно подчеркнуть два момента: социальная идентичность – это, во-первых, знание индивида о том, что он принадлежит к определенной группе, и, во-вторых, эмоциональная значимость для него группового членства. И то, и другое находит подтверждение в исследованиях: идентификация представителей среднего класса со своей группой высока и носит положительную эмоциональную окраску (Н.Н. Богомолова, А.И. Донцов, Т.В. Фоломеева, 2002; А.С. Моисеев, 2007).

Как отмечает Т.П. Емельянова, теоретическая схема анализа субъекта применима к большим социальным группам, обладающим сходными социально-психологическими чертами, которые проявляются в их типичной деятельности (Т.П. Емельянова, 2006). Все это позволяет предположить, что анализ составляющих социального самоопределения (идентичности, ценностных ориентаций, психологических отношений и социальной активности современного российского среднего класса в различных сферах жизнедеятельности) позволит выявить зарождающиеся признаки коллективного самосознания и коллективного субъекта у этой социальной группы. В запланированном исследовании поставлены следующие основные задачи:

1. Выявить различные психологические типы социального самоопределения российского городского среднего класса (отличающихся идентификацией, успешностью самоопределения, ценностями и антиценностями, мотивацией достижения или избегания неудач).
2. Установить связь успешности самоопределения в различных сферах жизнедеятельности со значимостью и степенью социальной активности в них.

3. Установить различия между группами среднего класса по показателям успешности самоопределения, а также значимости социальной активности в различных сферах жизнедеятельности и степени активности в них.
4. Выявить связь ценностей и антиценностей с успешностью самоопределения, а также значимостью социальной активности в различных сферах жизнедеятельности и степенью активности в них.

Таким образом, эмпирическое исследование, посвященное изучению социального самоопределения представителей среднего класса, поможет ответить на вопрос, является ли и будет ли являться средний класс групповым субъектом российского общества и российской истории.

ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ХАРАКТЕРИСТИКИ СУБЪЕКТНЫХ ФУНКЦИЙ ЛИЧНОСТИ

А.В. Литвинова, Ю.С. Ревенко

Московский психолого-педагогический университет, Москва
avlitvinova@yandex.ru

В психологии субъект определяется как источник познания и преобразования действительности, продукт исторического развития, носитель предметно-практической деятельности. Человек объективно выступает (и, следовательно, изучается) в бесконечно многообразных системных противоречивых качествах. Важнейшее из них – быть субъектом, т.е. творцом своей истории: инициировать и осуществлять изначально практическую деятельность, общение, познание, созерцание и другие виды специфической человеческой активности, в том числе творческой и нравственной (А.В. Брушлинский, 1991).

Понимание субъекта связывается с наделением индивида качествами активности, самостоятельности, способности реализовывать разные формы жизнедеятельности. Раскрывая логику развития личности, В.К. Шабельников (2004) считает, что субъект, как изначально локальное явление, противостоит окружающему миру объектов, приобретая в этом противостоянии смыслы и целевую организацию деятельности. Мы придерживаемся положения теории формирования функцио-

нальных систем (В.К. Шабельников, 1997, 2003, 2007) о том, что субъектные позиции проявляются, как склонность принимать на себя во взаимодействии с другими людьми те или иные субъектные функции: субъект-потребитель, субъект-исполнитель, субъект-координатор, субъект-оценщик, субъект – объект потребности.

Определяющим центром любой социальной системы является функция «субъекта-потребителя», которая обозначает и очерчивает пространство функций жизнедеятельности, структурирующих и «рождающих» мотивы деятельности и векторы ее направленности. Функция «субъект-потребитель» как функция первичного организатора действия, свойственна субъекту, определяющему своими потребностями направленность и смысл действий окружающих, поскольку действие начинает формироваться с возникновения потребности в его результате. Поэтому целостность общественной деятельности определяется не субъектами исполнения, а субъектами потребления деятельности (В.К. Шабельников, 2003).

Функция «субъекта-исполнителя» выступает в оппозиции функции потребления и проявляется в активной реализации собственных и чужих потребностей. Для формирования устойчивой позиции «субъекта-исполнителя» необходимы условия, когда человек вынужден действовать сам, а окружающие не являются быстрыми исполнителями его требований. Функции «субъекта-исполнителя» и «субъекта-потребителя» формируют любые формы деятельности и предполагают непосредственное участие, включенность человека в действие. Если организация деятельности стабильная, то субъект остается на уровне реализации базисных потребностей (функция потребления). По мере усложнения организации деятельности, из первичных функций потребления и исполнения выделяются функция оценщика или более активная функция координатора.

Функция «субъекта-координатора» заключается в согласовании действий субъектов системы. Функция координатора дает субъекту возможность быть организатором деятельности, участвовать в ней не столько самому, сколько управляя другими, координируя их деятельность или избегая функции исполнителя с целью передачи ее другому лицу. Данную функцию можно рассматривать как проявление зрелости личности.

Функция «субъекта-оценщика» рассматривается как функция судьи, наблюдающего со стороны за развитием системы и качеством исполнения ролей другими субъектами. Функция оценщика связана с уходом от функции потребления и от функции исполнения. Функция оценщика дает возможность рассматривать ситуацию

от лица некоторой более значимой системы. В профессиональных взаимодействиях можно наблюдать стремление «субъекта-оценщика» к некоторой отстраненности от решений и действий от мнения руководителя и окружающих. Необходимо отметить, что функции субъекта-координатора, субъекта-оценщика и субъекта – объекта потребности являются более опосредованными, по сравнению с функциями субъекта-потребителя и субъекта-исполнителя, т.е. человек менее склонен непосредственно проявлять в действии свои потребности и свою активность – это более отстраненные от непосредственного исполнения позиции.

Эффективность взаимодействия зависит от соответствия выбранных субъектами функций. Поэтому важно выявить, выбор каких субъектных функций и процессов реагирования характерен для наших современников. В.К. Шабельников считает, что высшие, системные свойства являются первичными, т.к. заданы индивиду как функциональной органической системе более широкой и порождающей его системой. Именно они детерминируют строение и структуру свойств нижележащих уровней. Таким образом, назрела необходимость изучения личностных особенностей, развивающихся как психологическое обеспечение деятельности и обусловленных субъектными функциями личности во взаимодействии.

Мы предположили, что существует взаимосвязь принятия роли в команде от сформированной субъектной позиции личности. Для обоснования данного предположения нами использовался стимульный материал «Деловые ситуации» Н.Г. Хитровой в модификации В.К. Шабельникова, тест «Групповые роли» и цветовой тест Люшера. В исследовании принимали участие 46 испытуемых (специалисты компании «Фрито Лей Мануфактуринг» и операторы ГРЭС – 4). Выбор названных групп связан со спецификой выполнения ими различных функций в организации профессиональной деятельности. Так, специалисты отдела, организованные в команду выполняют функцию постановки и достижения инициативных целей в процессе решения возникающих проблем, в отличие от них операторы реализуют функцию достижения заданной цели, заключающейся в поддержании работы системы в определенном режиме.

Полученные данные продемонстрировали, что специалисты склонны принимать такие субъектные позиции, как субъект-координатор (стремление помочь другому выполнить свою роль адекватно) и субъект-исполнитель (стремление активного личностного участия в ситуации для получения обоюдной выгоды), по типу взаимодействия аккомодация (организация действий в логике ситуации). Специалистов

характеризует принятие ролей, направленных на выполнение действий и общение. Операторы склонны выбирать позиции субъекта-оценщика, для которого свойственна негативная оценка действий других при позитивной оценке своих действий по типу взаимодействия ассимиляция (организация действий в собственной логике).

Для специалистов характерны роли, направленные на общение, – председатель, на действие, – оценщик идей, формирователь и завершитель, реализация которых способствует их объединению в единое целое. Специалисты характеризуются открытостью, направленностью на успех и стремлением к сохранению контактов с окружающими. Они умеют гибко менять стиль общения, проявляют стремление к оригинальности и независимости суждений, что доказывает организаторские тенденции. Операторов характеризует принятие таких ролей, как организатор группы и оценщик идей, направленных на анализ постоянно поступающей информации. Они отличаются эгоцентризмом, негативной установкой на авторитарное давление, стремлением к независимости.

Представленные результаты раскрывают особенности психологических характеристик личности испытуемых, выполняющих различные функции в организации деятельности. Установлены особенности взаимосвязи выбора субъектной позиции, принятия групповой роли и психологических характеристик личности, работников, действующих в команде. В исследовании выявлено, что специалисты, организованные в команду, в отличие от операторов, характеризуются стремлением реализовывать более активные субъектные позиции личности и гибко изменять структуру ролей, принимать на себя роли, адекватные поставленным целям.

КАТЕГОРИЗАЦИЯ В МЕЖЛИЧНОСТНОМ ПОЗНАНИИ: СУБЪЕКТИВНОСТЬ И СУБЪЕКТНОСТЬ

А.А. Лузаков

Кубанский государственный университет, Краснодар
luan@manag.kubsu.ru

В современной психологии содержание понятий «субъект», «субъектный подход» продолжает оставаться предметом дискуссий. В субъектно-деятельностной теории С.Л. Рубинштейна и развитой на ее основе

А.В. Брушлинским и его последователями психологии субъекта содержатся некоторые методологические положения, существенные не только для самой этой области исследований. Они, на наш взгляд, обнаруживают точки пересечения и перспективы продуктивной интеграции психологии субъекта с психосемантическими исследованиями личности и, в частности, с исследованиями категоризации в межличностном познании.

Существенным представляется снятие противоречия «материальное – идеальное», «объективное – субъективное». Основным гносеологическим отношением объявляется взаимоотношение *между субъектом и объектом*, а не между предметом и его психическим образом. Последнее выступает лишь «моментом» первого (А.В. Брушлинский, 2002). Показана также ложность альтернативы: содержание знаний либо объективно (отношение к научным истинам здесь часто сближается с платонизмом), либо только субъективно. «Всякое научное знание – это и конструкция мысли, и отражение бытия» (С.Л. Рубинштейн, 1997). Тем более это касается обыденного познания. Согласно А.В. Брушлинскому, понятия и суждения, их соотношения друг с другом, взятые *сами по себе*, вне связи с психическим процессом (а значит, с субъективностью – А.Л.) «выпадают из сферы психологического исследования и становятся предметом логики и других наук» (А.В. Брушлинский, 2002). Но отмежевание от логико-лингвистических поисков с самого начала было характерно и для психосемантики (В.Ф. Петренко, 1983).

Внимание к субъекту, творящему свой мир, делает очевидным следующее. В исследованиях межличностного познания в общей и социальной психологии доминирует традиция, согласно которой те оси координат (категорий), которые индивидуальный или групповой субъект использует для восприятия и оценки людей, постулируются самими исследователями в соответствии с какой-либо теорией или со своими личностными конструктами. Необходима реконструкция собственной системы координат исследуемого субъекта или группы. Поэтому психосемантические исследования личности иногда не без оснований характеризуются термином «субъектная парадигма» (А.Г. Шмелев, 2005). Но следует различать субъективность и субъектность. Проблема категоризации имеет отношение и к первой, и ко второй.

С категоризацией как фактором и проявлением субъективности связано предвосхищение результата познания, избирательное отражение свойств объекта. В отличие от узко понятой категоризации здесь главное – не отнесение субъектом познаваемого объекта к за-

ранее известной категории, понятию, стереотипу (что характерно для исследований межличностного познания в социальной психологии), а обнаружение самих мерок, прикладываемых субъектом к окружающим людям (они проявляются как факторы семантического пространства). Например, сложносоставная категория «порядочный, добрый, ответственный» не синонимична категории «порядочный, добрый, ответственный, безынициативный, бедный».

Дж. Келли (1955) и его последователи полагали, что в самих личностных конструктах уже содержится мотивационная составляющая, и потому не считали необходимым отдельно рассматривать какие-либо мотивационные структуры личности и исследовать их связи с познавательными конструктами. Однако проблема «единства аффекта и интеллекта», как ее понимали Л.С. Выготский и С.Л. Рубинштейн, как известно, не подразумевает единство буквальное, но единство диалектическое, полное противоречий. Конструируемый субъектом образ другого человека или самого себя предстает одновременно и результатом когнитивных процессов, и *порождением ценностно-смысловой сферы личности,* ее представлений о должном и значимом.

В новаторских исследованиях специфики личностных семантических пространств, обусловленной чертами личности (А.Г. Шмелев, 2002), внимание уделялось преимущественно роли характерологических черт, а не роли ценностных ориентаций. Общее положение о том, что в доминирующих у субъекта основаниях различения объектов отражается мотивация, связанная с ценностной направленностью (В.Ф. Петренко, 1988), пока оставалось недостаточно конкретизированным в эмпирических исследованиях. В предложенной нами когнитивно-мотивационной концепции субъективной категоризации объясняются и прогнозируются конкретные закономерности такого рода (А.А. Лузаков, 2007). Этот подход к изучению личности как субъекта категоризации интегрирует психосемантическое описание субъективной системы познавательных категорий и психометрическое, объектное описание ценностно-мотивационных, диспозиционных структур личности.

В качестве обобщенного критерия различения типов ценностной направленности нами использовалась классификация ценностных профилей респондентов по оси «социальный прагматизм (стремление к социальному успеху, престижу, богатству, власти) – ориентация на личностное развитие» (стремление к автономной регуляции, познанию, творчеству, построению гармоничных отношений с близкими людьми) с выделением контрастных групп.

В познаваемых людях субъект обычно лучше дифференцирует и определяет как ключевые те черты, которые соответствуют собственным чертам и направленности ценностных ориентаций субъекта либо воспринимаются как противоположные им. Это положение (один из механизмов субъективности) подтверждается эмпирически, но лишь как тенденция, не объясняющая всех случаев, хотя и позволяющая делать первичный прогноз. Например, если субъект склонен объединять в единый конструкт-категорию признаки, характеризующие практичность, адаптивность и низкую сензитивность объектов познания, демонстрирует в семантическом пространстве сцепление категории «активности, деловитости» с позитивной «моральной оценкой», то, скорее всего, это личность, ориентированная на ценности социального прагматизма, а не на личностное развитие.

Но нами установлено также существование нелинейных динамических закономерностей, согласно которым одни и те же характеристики категориальной системы субъекта познания могут сопутствовать качественно различным ценностно-мотивационным паттернам и наоборот. Например, тот или иной вариант соотношения в личностном семантическом пространстве познавательных категорий «моральной оценки» и «активности, адаптивности» (их независимость, прямое или обратное сцепление) обусловлены *не только направленностью* ценностно-мотивационных структур субъекта, но степенью их сформированности и сочетанием их с определенными чертами личности. Именно здесь нам представляется продуктивным обращение к понятию субъектности.

Не всякий субъект межличностного познания, обладая субъективностью, обладает субъектностью. Субъектность вслед за С.Л. Рубинштейном, К.А. Абульхановой и другими авторами принято связывать с определенным уровнем развития личности, активной преобразовательной позицией, способностью к интеграции, самодетерминации, самосовершенствованию. Существенной составляющей субъектности личности нам представляется уровень развития ценностно-рефлексивной регуляции. Критериями для его определения в нашем исследовании выступали устойчивость ценностных ориентаций во времени, их непротиворечивость, в сочетании с уровнем самоактуализации, интернальностью и открытостью опыту. Особенностью семантических пространств межличностного познания у личностей с более выраженным ценностно-рефлексивным уровнем регуляции является то, что, *независимо от направленности их ценностных ориентаций*, они склонны использовать познавательные категории «моральности» и «динамизма, деловитости» как независимые друг от друга.

ВОЗРАСТНЫЕ ГРУППЫ КАК СУБЪЕКТЫ СОЦИАЛЬНЫХ ОТНОШЕНИЙ

А.В. Микляева

Российский государственный педагогический университет им. А.И. Герцена, Санкт-Петербург
a.miklyaeva@gmail.com

Возрастные группы долгое время считались предметом изучения смежных с психологией наук, прежде всего социологии и демографии. Однако сегодня, в связи с появлением новых парадигм гуманитарного мышления, происходит переосмысление как самой категории «возраст», выступающей системообразующим признаком для этих общностей, так и сущности самих возрастных групп.

Анализ феномена возраста через призму социального конструкционизма позволяет в качестве одного из аспектов этой проблемы выделить рассмотрение возраста в качестве социально-конструируемого феномена, отражения сложившихся в конкретном обществе возрастных отношений. Именно этот ракурс, на наш взгляд, наиболее тесно связан с широким спектром явлений, объединяемых названием «межвозрастные отношения»: межвозрастная преемственность и конфликты, возрастная дискриминация (эйджизм) и др.

В этой связи возрастные группы сегодня привлекают внимание не только социологов и демографов, но и социальных психологов. Ярким подтверждением этому является тот факт, что понятие «возрастная группа» появилось в 5-м издании классического учебника по социальной психологии Г.М. Андреевой, где она понимается как разновидность больших социальных групп, наряду с гендерными и этническими группами, социальными классами (Г.М. Андреева, 2008).

Г.М. Андреева указывает, что социально-психологические исследования возрастных групп на сегодняшний день довольно фрагментарны и анализ их характеристик, как правило, дается при изучении процессов социализации (Г.М. Андреева, 2008) и, по нашим наблюдениям, часто осуществляется в тесной связи с изучением закономерностей онтогенеза. На наш взгляд, именно в этом кроется существенная методологическая трудность, связанная с исследованием возрастных групп. Она уходит своими корнями в многозначность категории «возраст». С одной стороны, возраст – это индивидная особенность человека, которая характеризует онтогенетически

обусловленные закономерности его развития («возраст развития»). С другой стороны, возраст – это набор нормативно-ролевых характеристик, производных от системы разделения труда и социальной структуры общества, который определяет обязательность и доступность различных форм социальной активности для людей того или иного хронологического возраста («социальный возраст»). В отличие от терминологически разграниченных «пола» и «гендера», применительно к возрастной проблематике оба обозначенных аспекта обозначаются одним и тем же словом, что вносит определенную путаницу в исходные исследовательские позиции.

Нам представляется, что в основу анализа феномена «возрастная группа» целесообразно положить второй из обозначенных выше подходов к категории «возраст». Такой подход позволяет придать феномену возраста, а следовательно, и возрастных групп, собственно социально-психологическое звучание. Появляется возможность рассматривать возрастные группы в качестве субъектов социальной жизни, занимающих определенное место в системе общественных отношений, обладающих определенным набором социальных ролей и статусов (Н. Смелзер, 1994).

В этом случае появляется возможность вслед за Г. Тэджфелом рассматривать межвозрастные отношения (понимаемые как разновидность межгрупповых отношений) как функцию положения той или иной возрастной группы в системе отношений с другими группами. Мы разделяем позицию, согласно которой любые межгрупповые отношения существуют, прежде всего, на уровне социальной перцепции как действие социальных стереотипов (П.Н. Шихирев, 1999) или, в нашем случае, аскриптивных возрастных свойств (И.С. Кон, 1988). Таким образом, одним из приоритетных направлений исследования возрастных групп становится изучение авто- и гетеровозрастных стереотипов, анализ их роли в регуляции межвозрастных отношений.

Другое направление исследований, исходя из точки зрения И.Р. Сушкова, позволяющей рассматривать отношения между группами как отношения между элементами социальной системы, в которую они входят (И.Р. Сушков, 1997), связано с проблемой соотношения возрастных групп в структуре общества в целом. В частности, дискуссионным остается вопрос о «горизонтальном» характере (Г.М. Андреева, 2008) отношений между возрастными группами. Рассматривая общество как возрастно-стратифицированную систему (Н. Смелзер, 1994; И.С. Кон, 1998), можно анализировать взаимоотношения возрастных групп в том числе «по вертикали»,

обращаясь, в частности, к феномену эйджизма, широко изучаемому в западной социальной психологии и практически не затрагиваемому отечественной наукой.

Еще одна исследовательская проблема концентрируется вокруг вопроса о реализации возрастных стереотипов в поведенческих практиках людей, реализуемых ими в различных сферах жизнедеятельности: семейной, профессиональной, досуговой и т.д. Эта проблема базируется на положении о целостности субъекта (в нашем случае группового – возрастной группы) как основании для системности его психологических качеств (А.В. Брушлинский, 1994). В этом случае мы можем рассматривать конкретных людей не просто как представителей разных возрастных групп, но как носителей набора групповых психологических свойств (в данном контексте – возрастных стереотипов), которые они реализуют в повседневном взаимодействии с другими людьми.

Возникающая здесь проблема выделения именно межвозрастной проблематики из широкого контекста социального взаимодействия людей может быть решена посредством обращения к понятию «возрастая идентичность», которая понимается нами как результат отождествления человеком себя с той или иной возрастной группой, сопровождающегося полным или частичным принятием ее норм и правил в качестве регуляторов собственного поведения. Собственно межвозрастные отношения в этом случае можно рассматривать как те отношения между людьми, в которых актуализируется их возрастная идентичность, осознание того, что взаимодействующие принадлежат к различным (или одной и той же) возрастным группам.

Итак, возрастная группа может рассматриваться в качестве группового субъекта социальных отношений, вступающего во взаимодействие с другими социальными группами и конструирующего в этом взаимодействии собственные поведенческие признаки, а также наделяющего определенными психологическими свойствами своих представителей – конкретных людей, субъектов межличностных отношений. В современных условиях, когда отмечается трансформация всей системы социальных отношений, как на макроуровне (межпоколенческих отношений в обществе), так и на уровне конкретных поведенческих практик, исследование социально-психологической проблематики, связанной с возрастными группами, весьма перспективно, поскольку способствует решению не только теоретических, но и практических задач, связанных с оптимизацией межвозрастного взаимодействия в различных сферах взаимодействия людей.

ПРЕДСТАВЛЕНИЕ О ЛИЧНОСТИ ЛИДЕРА: ГЕНДЕРНЫЙ ПОДХОД

И.А. Муратова

Харьковский гуманитарный университет «Народная украинская академия», Харьков
Imuratova75@mail.ru

Гендерная психология как подход и теоретическое направление в общественных науках возникла как оппозиция традиционным исследованиям отношений между полами. Основная идея, на которой базировались последние, касалась убежденности в необходимости и целесообразности дифференциации ролей, позиций мужчин и женщин в разных сферах жизнедеятельности. Гендерная психология в настоящее время ориентирована на анализ систем доминирования и предлагает идею равноправия независимо от половой принадлежности. Развитие гендерной психологии как научного подхода становится все более очевидным и для представителей научного знания, и для массового сознания, поскольку в рамках гендерного подхода отношения между мужчиной и женщиной анализируются с позиций власти и доминирования, не только на уровне общественных отношений (в политической, экономической сферах), но и на уровне психологических отношений, в межличностном взаимодействии. Социальная психология гендера является огромным полем для изучения установок, предрассудков, дискриминации, социального восприятия и самовосприятия, самоуважения, возникновения социальных норм и ролей.

Психологи начали изучать гендерные различия еще в конце 19 века, но вплоть до 1970-х гг. они по большей части занимались демонстрированием различий полов и обосновывали этим разное отношение к мужчинам и женщинам. Предметом гендерной психологии в широком смысле являются особенности психики, которые связаны с полом. Конкретизация этого положения содержится в разных разделах этой области психологии: психология сравнения мужчин и женщин, психология женщины, психология мужчины, гендерная социализация, психология гендерных отношений, гендерная психология лидерства.

За последнее время изучение проблемы лидерства не только интенсифицировалось, но и качественно изменилось. Новым в разработке проблемы лидерства является как раз изучение ее гендерного аспекта и организация конкретных научных исследований. Главной заслугой гендерной психологии лидерства является постановка зада-

чи сравнительного изучения лидеров разного пола. Интерес к данной проблеме возрастает в связи с характерными социально-психологическими изменениями, которые происходят в современном обществе – процессом выравнивания социальных прав мужчин и женщин, приводящим к иным представлениям о лидерской роли.

В отечественной психологии уже было опубликовано большое количество литературы по лидерству, однако времена меняются, и происшедшие изменения в зарубежной психологической науке требуют нового анализа этой проблемы. Долгое время проблема лидерства изучалась почти без учета гендерной идентичности, т.к. лидерство традиционно было принято рассматривать с точки зрения маскулинности.

Первые исследования в гендерной психологии лидерства были проведены в США еще Уайтом (1945), Харвелом (1953) и другими. Начиная с середины 70-х гг. XX в. под влиянием феминистской психологии эта область активно формируется за рубежом (в США, Западной Европе). Представители данного направления добились того, что гендерный подход стал неотъемлемой частью психологического исследования. Маскулинность и феминность, которые выражают нормативные представления, стереотипы, установки, то какими должны быть и, следовательно, чем должны заниматься мужчины и женщины в данном обществе, являются социальными категориями и не связаны с биологическим полом. Они определяют нашу гендерную идентичность, определяют наше представление о себе и других.

Принципиально новый подход к определению маскулинности и феминности разработала в 1974 году американский психолог Сандра Бем. В отличие от всех предшествующих исследователей, она предоставила обществу выбрать маскулинные и феминные качества. С этой целью двум достаточно большим группам студентов с равным представительством мужчин и женщин было предложено оценить 400 человеческих качеств, исходя из того, насколько они необходимы для современных мужчин и женщин.

Феминными качествами оказались следующие: уступчивая, жизнерадостная, застенчивая, нежная, падкая на лесть, преданная, женственная, умеющая сочувствовать, заботливая, понимающая других, сострадающая, способная утешить, говорящая тихим голосом, теплая (сердечная), мягкая, доверчивая, инфантильная, не любящая ругательств, любящая детей, спокойная.

Маскулинными качествами были признаны: верящий в себя, склонный защищать свои взгляды, независимый, спортивный, напористый, сильная личность, аналитичный, способный к лидерству, склонный к риску, быстро принимающий решения, полагающийся только на себя

(самодостаточный), властный, мужественный, имеющий собственную позицию, агрессивный, склонный вести за собой, индивидуалист, соревновательный, честолюбивый.

Нами было проведено практическое исследование с помощью модифицированной анкеты Сандры Бем. Была введена дополнительная шкала, в которой испытуемые должны были отметить те качества, которые свойственны, по их мнению, эффективному лидеру. Также из перечисленных качеств было предложено выделить те, которые присущи лично опрашиваемым, оценивая степень их наличия у себя по 7-балльной шкале. Единице соответствует ответ «категорически нет», семерке – «безусловно, да», а четверке – «ни да, ни нет» (или «и да, и нет»). В исследовании приняло участие 60 человек (30 женщин и 30 мужчин) в возрасте от 20 до 30 лет с высшим и незаконченным высшим образованием.

Результаты исследования показали, что: 80% опрошенных мужчин отнесли к характеристике лидера исключительно маскулинные качества; 20% мужчин отметили среди характеристик лидера как маскулинные так и феминиинные качества; 90% опрошенных женщин отметили в характеристиках лидера исключительно маскулинные качества, а 10% как маскулинные так и феминиинные.

В целом, наше исследование показало, что, несмотря на социально-экономические изменения, происходящие в обществе, личностные качества лидера в представлении современных мужчин и женщин являются преимущественно маскулинными. В дальнейшем было бы желательно продиагностировать степень выраженности лидерских качеств в данной группе и сравнить полученные результаты с представлениями о лидерстве.

ГЕНДЕРНАЯ СПЕЦИФИЧНОСТЬ СОЦИАЛЬНЫХ ПРЕДСТАВЛЕНИЙ О СОВЕСТИ У СТАРШЕКЛАССНИКОВ

Л.Ш. Мустафина

Институт психологии РАН, Москва
Leila.mus@gmail.com

В психологии особенное значение сегодня приобретает изучение нравственной саморегуляции человека, в первую очередь проблема совести. Совесть – это значимая составляющая сознания человека как субъекта деятельности и жизни, без которой сложно эффективно взаимодействовать в социальной среде.

Представления о совести являются важным регулятором межличностного и группового взаимодействия, определяют состояние развитости нравственного сознания и самосознания людей, участвуют в становлении личности. Между тем социальные представления о совести остаются мало изученными и вопрос о том, что же в настоящее время подразумевается под этим словом, остается открытым. Поняв особенности представлений о совести, можно попытаться спрогнозировать основные тенденции изменения нравственных ориентиров современного общества.

Теория социальных представлений, разработанная С. Московичи, предполагает, что социальные представления – это любые формы убеждений, идеологических взглядов, знаний членов социальной группы по отношению к изменяющейся жизни. Понятие социального представления было предложено Московичи для анализа обыденного сознания, существующего в условиях массового общества, избытка информации, разнообразного давления со стороны СМИ, пропаганды и других социальных воздействий.

В настоящее время социальным представлениям отводится одно из ведущих мест в раскрытии феноменов общественного сознания, самосознания и становления личности как в зарубежной социальной психологии (Ж. Абрик, В. Вагнер, Г. Брейквелл и др.), так и в отечественной (К.А. Абульханова, Т.П. Емельянова, Н.Л. Александрова-Смирнова, М.И. Воловикова, Е.В. Улыбина и др.).

Влияние представлений на социальное поведение изучается в многочисленных экспериментальных исследованиях (Ж.П. Кодола, Ж. Абрика, В. Дуаза и др.). Представление трактуется ими как независимая переменная, детерминирующая поведение.

В то же время есть довольно много теоретических и экспериментальных исследований психологических проявлений совести и условий ее актуализации (в теории С.Л. Рубинштейна, К.А. Абульхановой, В.Э. Чудновского, Т.А. Флоренской, в работах М.И. Воловиковой о нравственном идеале и др.). Вопросы совести изучаются в связи с проблемами ответственности (К. Муздыбаев), правды и лжи (В.В. Знаков), в исследованиях этического развития детей (Л.И. Божович, С.Г. Якобсон и др.). В западной психологической науке феномен совести рассматривается в рамках психологии сознания У. Джемса, психоаналитической теории З. Фрейда, К. Юнга, Э. Фромма, в концепции морального развития сознания Ж. Пиаже, Л. Колберга и др.

В философских работах также затрагиваются вопросы о сущности совести. Сократ упоминал о голосе совести, Сенека указывал на чистоту совести как источник самоудовлетворенности и на укоры совести

как на наказание за проступки. В немецкой классической философии совести уделялось большое внимание (Кант, Фихте), и здесь совесть выступает как врожденное трансцендентное свойство. Глубокий теоретический анализ понятия совести можно найти в работах этиков и философов XX века (О.Г. Дробницкий, И.А. Ильин и др.).

Таким образом, категория совести является предметом рассмотрения многих областей знания (философии, этики, психологии, педагогики и др.). В то же время исследований, посвященных современным имплицитным концепциям совести, нами обнаружено не было.

Цель исследования – выявить гендерные особенности представлений о совести у представителей российской молодежи.

Объект исследования – учащиеся старших классов средних общеобразовательных школ в возрасте от 14 до 17 лет, проживающие в г. Москве и г. Казани. Общее число респондентов, принявших участие в исследовании, составило 216 человек.

Предмет исследования – гендерная специфичность структуры социальных представлений о совести у старшеклассников.

В качестве **гипотезы** исследования предполагается, что структура и содержание представлений о совести различаются в группах мальчиков и девочек.

Для изучения содержания социальных представлений о совести было организовано исследование, состоявшее из 2 этапов. Были использованы следующие методы сбора и анализа данных: фокус-группа, контент-анализ, синонимический, семантический анализ категорий, стандартизированный опрос.

При анализе социальных представлений мы исследовали объем информации и установку в структуре социальных представлений. Для этого нами был использован метод фокус-групп с последующим контент-анализом высказываний участников. Данные, полученные в ходе фокус-групп, а также результаты анализа русских пословиц и поговорок легли в основу стандартизированного опроса, в котором приняли участие 101 человек. Респондентам предлагалось оценить по 5-балльной шкале, в какой степени представленные высказывания о совести совпадают с их представлениями о ней.

В опросном листе использовалась порядковая шкала, вследствие чего было осуществлено вычисление коэффициента позитивных ответов (TCP) (Abric, 2000). Вычисление коэффициента позитивных ответов дает возможность проанализировать особенности структуры социальных представлений, выявить элементы, принадлежащие к ядерной и периферической частям представления о совести.

В группе девочек в ядерную часть представления о совести вошло 26% от всех представленных высказываний, тогда как в группе мальчиков их оказалось 15%. Причем все составляющие ядра представлений мальчиков имеются и в ядре представлений девочек, т.е. в установке социального представления о совести различий не обнаружено. Как мальчики, так и девочки считают, что совесть – это внутренний голос человека, который подсказывает, как правильно поступить; она связана с осознанием своих поступков, ответственностью и нравственным долгом перед другими; помогает не выходить за рамки приличия и чувствовать грань дозволенного; в человеке совесть закладывается воспитанием и у разных людей развита в разной степени. В ядре представлений девочек содержатся также следующие утверждения: совесть вызывает страдание и раскаяние при нарушении нравственных законов; человек сам у себя воспитывает совесть; совесть независима от мнения окружающих. Из анализа результатов видно, что ядро представлений о совести девочек содержательно более полно представлено, чем у мальчиков. Можно предположить, что девочки острее чувствуют и осознают нравственные правила и нарушения их («совесть вызывает страдания...»), а также автономность совести от подчинения какому-нибудь внешнему источнику и четко дифференцируют понятия «совесть» и «стыд» («совесть независима от мнения окружающих», «человек сам у себя воспитывает совесть»).

Остальные предложенные для оценивания высказывания имеют более низкие коэффициенты. Наиболее удаленными от центра ядра оказываются следующие высказывания: человек с совестью – слабый и боязливый; совесть – это бред, от которого надо отвыкать; совесть мешает жить. С выражением «совесть нужна для личной выгоды» не согласилась ни одна из опрошенных девочек, тогда как у 10% мальчиков это высказывание представлено в ядре их представлений о совести.

Таким образом, можно заключить, что структура и содержательное наполнение представлений о совести у мальчиков и девочек имеет свою специфику.

СУБЪЕКТИВНАЯ ФЕНОМЕНОЛОГИЯ ПРЕДПРИНИМАТЕЛЬСКОГО СОЗНАНИЯ: ПРОБЛЕМА АВТОНОМИИ

Е.А. Панченко

Самарский государственный педагогический университет, Самара
dalizclinic@gmail.com

Когнитивистский подход позволяет субъективировать динамическое понимание среды, в которой осуществляется предпринимательская деятельность индивида. Автономии личности присущ ряд характеристик, позволяющих исследовать ее в контексте предпринимательства. Идентичность автономной личности реализуется проектированием целей в будущее и организацией своего настоящего с учетом этих целей, инициированием проектов, осуществлением новых идей, вещей и отношений.

Свобода, автономия, самодетерминация личности вошли в понятийное пространство социальной психологии вместе с работой Э. Фромма «Бегство от свободы», однако впоследствии эта тема получила широкое признание в теориях Г. Олпорта (автономия с точки зрения функциональных мотивов), Э. Деси и Р. Райана (теория самодетерминации).

Дж. Пфандер разделял «самодетернимированные поступки» и другие мотиваторы, отражающие волевые условия. Автор иерархической теории воли Дж. Дворкин сформулировал понятие автономии как способность критически оценивать желания и их переоценку в свете предпочтений более высокого порядка. В теории самодетерминации Э. Деси и Р. Райана центральным понятием является мотивационный континуум регуляционных механизмов. Это или контролируемая регуляция, или саморегуляция (автономия) (Э. Deci, R. Reihan, 1975).

Проблема необходимости анализа автономии личности предпринимателя как психологической категории связана с социальным контекстом развития личности, условиями ее социализации и субъективации. Подход к анализу автономии личности предпринимателя как необходимой предпосылки эффективного дальнейшего становления в профессии в условиях открытой окружающей среды предполагает интерес исследования к самостоятельности целеполагания, рефлективности и осознанности поведения, гибкости мышления и деятельности. Явно недостаточен поиск явления эмансипации или независимости личности,

т.к. только в качестве адаптационного механизма автономия определяет успешность профессионального развития в условиях постоянно меняющейся ситуации деятельности. Естественно, что для автономии личности в профессии характерна неравномерность и уровневость. Возрастные, гендерные, образовательные, стажевые особенности не могут не накладывать отпечаток на характер автономии как формы личностного бытия предпринимателя. Естественно, что психологически благоприятные социальные условия бизнес-деятельности (демократия, рыночность экономики) подкрепляют установку на автономию как стремление «Быть самим собой». Во фрустрирующей ситуации установка на автономию как готовность к самостоятельным решениям на основе системы собственных ценностей, открытости новому опыту ослабевает (А.В. Брушлинский, 1991; О.А. Конопкин, 1995).

Катализатором развития автономии предпринимателей является бизнес-среда, способная поощрять автономию или всячески ее «прессинговать». Исследование оценки и перспектив занятия индивидуальным предпринимательством было проведено на выборке предпринимателей в форме констатирующего среза (N 168).

Автономия личности предпринимателя связана с инициацией или одобрением своего собственного поведения. Исследование поуровнего развития автономии личности предпринимателей позволило выделить 3 группы предпринимателей с высоким, средним и низким уровнем (табл. 1).

Таблица 1

Индекс автономии предпринимателей (%)

	Пол	
Уровень автономии	женский	мужской
Низкий	35 %	30%
Средний	37%	28%
Высокий	28%	42%

Согласно полученным данным, можно констатировать, что число предпринимателей с высоким уровнем автономии среди мужчин превосходит их число среди женщин. Среди женщин-предпринимателей преобладают личности с низким и средним уровнем автономии. Далее мы предложили предпринимателям ответить на ряд вопросов, касающихся их оценок своего положения в бизнес-среде. Автономные

мужчины-предприниматели, как и автономные женщины-предприниматели, оценивают свою деятельность как перспективную, что позволяет им оптимистично оценивать ее будущее. Они отмечают экономическую успешность своей деятельности, причем мужчины в большей степени, чем женщины, отмечают ее прибыльность: и те, и другие достаточно уверенно смотрят в будущее.

Индивидуальные предприниматели со средним уровнем автономии противоречиво оценивают свою предпринимательскую деятельность (табл. 2). Несмотря на то, что они видят перспективы своей деятельности скорее оптимистично, в целом они не могут оценить свой бизнес как экономически успешный и финансово прибыльный, что приводит их к проблемным представлениям о своем будущем. Предприниматели с низким уровнем автономии не отличаются принципиально от предпринимателей со средним уровнем автономии. Однако нельзя не отметить парадокс их большей уверенности в будущем своей деятельности, что является важным фактором подкрепления установки (табл. 2).

Таблица 2

Самооценка предпринимателями бизнес-деятельности (%)

Пол	Вы оцениваете свой бизнес как перспективный?					
	Автономные		Смешанные		Зависимые	
	Да	Нет	Да	Нет	Да	Нет
м	100	–	100	–	76,19	23,81
ж	97,78	2,22	100	–	88,89	11,11
	Оптимистично ли Вы смотрите на будущее своего бизнеса?					
м	96,67	3,33	83,33	16,67	71,43	28,57
ж	80	20	66,67	33,33	55,56	44,44
	Успешен ли экономически Ваш бизнес?					
м	90	10	16,67	83,33	23,81	76,19
ж	82,22	17,78	66,67	33,33	18,52	81,48
	Всегда ли прибылен Ваш бизнес?					
м	78,33	21,67	16,67	83,33	14,29	85,71
ж	51,11	48,89	11,11	88,89	–	100
	Уверенно ли Вы смотрите в свое будущее?					
м	88,83	11,67	50	50	76,19	23,81
ж	77,78	22,22	55,56	44,44	66,67	33,33

Таким образом, разноуровневость автономии предпринимателей нашла свое отражение в их оценках настоящего и будущего предпринимательской деятельности. И мужчины, и женщины с ростом уровня автономии отмечают стабильную успешность своей деятельности и уверенность в ее перспективах.

КОММУНИКАТИВНЫЙ ПОДХОД К ИССЛЕДОВАНИЮ ЖИЗНЕСПОСОБНОСТИ ЧЕЛОВЕКА

Е.А. Рыльская

Челябинский государственный педагогический университет, Челябинск
elena_rylskaya@mail.ru

Коммуникативный подход к исследованию культуры и личности сейчас общеизвестен, хотя нечасто реализуется достаточно обнадеживающе. Между тем понятие коммуникации является «сквозным», интегрирующим методологическим концептом научной психологии, поскольку каждая из ее научных школ, в основном или в частности, конституирована специфической концепцией коммуникации (В.И. Кабрин, 2007). Анализ литературных источников позволяет заметить, что исследуемая нами проблема жизнеспособности человека также имеет «сквозной» характер.

В биопсихологических концепциях (психофизиология, психосоматика, биоэнергетика и проч.) жизнеспособность человека рассматривается как способность воспроизводства самого себя. Эта способность соответствует природным свойствам и естественному смыслу жизни индивида – выживание и продолжение рода – и проявляется на разных уровнях (геномном, психофизиологическом, психосоматическом). На каждом из них возникают специфические коммуникативные связи: передача генной информации, баланс психофизиологических и психосоматических функций. Жизнеспособность «телесного бытия человека» (С.Л. Рубинштейн), в конечном счете, определяется согласованностью, гармоничностью, отсутствием «сбоев» в этих информационных потоках.

В бихевиоральной (поведенческой) психологии жизнеспособность рассматривается в контексте взаимодействия с окружающей средой. Анализируя представления о жизнеспособности человека

(фр. resilience – сопротивляемость), Ж.К. Ионеску утверждает, что жизнеспособность является результатом динамичного равновесия (баланса) между факторами риска (ФР) и факторами защиты (ФЗ). Жизнеспособность можно рассматривать и как копинг-способность в контексте совладающего поведения (coping), под которым понимается индивидуальный способ взаимодействия с ситуацией в соответствии с ее собственной логикой, значимостью в жизни человека и его психологическими возможностями (С.К. Нартова-Бочавер, 1996). Независимо от того, как трактуется взаимодействие – способом отождествления с общением или способом их синергетического слияния, – это не исключает возможности коммуникативного подхода к исследованию феномена жизнеспособности человека.

В линии когнитивно-ориентированных исследований, посвященных вопросам преодоления жизненных трудностей, подчеркивается ведущая роль коммуникативной компетентности (Р. Френкин, 2003), коммуникативных отношений (R.S. Lazarus, S. Folkman, 1991), выступающих в качестве интеграторов связных интерпретаций жизненного опыта. Проблема жизнеспособности может быть рассмотрена и в контексте исследований человеческого сознания, которое регулирует активность личности как ее жизненную способность (К.А. Абульханова, 2005). Сознание же, в свою очередь, можно рассматривать как форму коммуникации: «Человек, который что-то осознает, по существу, дает сам себе показания – примерно так же, как он мог бы это сделать, общаясь с кем-либо другим» (Т. Шибутани, 2002, с.48).

Спецификой психоанализа, как известно, является изучение разного рода личностных деформаций, возникающих в результате деструктивной коммуникации индивида с социальным окружением. В русле исследования жизнеспособности особое значение придается защитным механизмам как способам нахождения психологически комфортных условий существования (Х. Харман, 1960; Е.А. Каминер, 2001; О.И. Жданов, 1999).

Согласно представлениям сторонников кросскультурного подхода к исследованию жизнеспособности детей и подростков (Dr. Michael Ungar, А.В. Махнач, 2005 и др.), жизнеспособность – это многомерный (интегральный) конструкт, определение которого формулируется на стыке индивида и его социального окружения. Жизнеспособность имеет как глобально, так и культурно обусловленный аспекты, которые оказывают различное воздействие в различных контекстах. В итоге жизнеспособность является ак-

кумуляцией определенных индивидуальных свойств и социальных (коммуникативных) влияний (семейных, общественных, культурно-политических, религиозных).

В рамках гуманистической психологии разрабатывается проблема собственно человеческого способа существования, т.е. собственно человеческой жизнеспособности. Решение этой проблемы подразумевает провозглашение человека как системы, стремящейся к самораскрытию, самоактуализации, основным механизмом которой является ее «взаимодействие с живыми, одушевленными объектами» (Е.Ф. Ященко, 2005). Такое взаимодействие с людьми стимулирует самопознание через эмпатию, любовь к человеку, взаимный обмен энергиями, т.е. через собственно человеческие свойства коммуникации.

В экзистенциальной психологии способность человека к жизни рассматривается как производная от его способности сомневаться в значимости собственного существования. Вера в сверхсмысл, подобно истинной вере, основанной на внутренней силе, делает человека гораздо более жизнеспособным (В. Франкл, 1994). Отсутствие смысла – это отсутствие привязанности, любви, вкуса и воли к жизни, заставляющее порой делать выбор в пользу смерти (Р.Х. Шакуров, 2003). Однако нахождение смысла – это вопрос не познания, а призвания. Не человек ставит вопрос о смысле своей жизни – жизнь ставит этот вопрос перед ним, а человеку приходится ежедневно и ежечасно отвечать на него (Д.А. Леонтьев, 2003). Что это, как не постоянный диалог человека с самим собой и собственным бытием, метакоммуникативный процесс, «значительно больше выделяющий человека среди животных, чем такие достижения, как прямохождение, речь или понятийное мышление» (В. Франкл, 1994).

Социальный конструктивизм и критическая социальная психология придают ведущее значение коммуникации в регуляции социально-психологических процессов. Так, например, социорационалистическая метатеория К. Гергена исходит из того, что «процессы, происходящие внутри индивидуального сознания, производят знание, а социальный процесс – коммуникации», отсюда, известный тезис Р. Декарта «Cogito ergo sum» («Я мыслю, следовательно, существую») может быть преобразован в «Communicamus ergo sum» («Я общаюсь, следовательно, существую») (Е.П. Белинская, О.А. Тихомандрицкая, 2001). В данном контексте коммуникация (общение) выступает как всеобъемлющий витальный принцип и условие человеческой жизни.

Наиболее отчетливо коммуникативная природа жизнеспособности человека, на наш взгляд, прослеживается в рамках коммуникативного

подхода, согласно которому коммуникация – это внутренняя, сущностная основа жизненного процесса. В феномене коммуникации главное – это передача информации, имеющей для человека жизненный смысл. Межличностная, экзистенциальная и трансперсональная коммуникация рассматриваются как смыслообразующий, смыслотворческий процесс жизни человека, в котором информация, имеющая жизненный смысл, не просто передается, но трансформируется и творится, воплощаясь в самых различных кодах (языках) – от генетического до культурного (В.И. Кабрин, 1992). Коммуникабельность личности – это, следовательно, единый сквозной фактор, интегрирующий разноуровневые способы жизни биологической, психологической, социальной, культурной природы, это жизнеспособность, актуализирующаяся в смыслотворчестве. Сама коммуникабельность здесь выглядит сквозной многоуровневой тенденцией, обеспечивающей жизнеспособность личности (В.И. Кабрин, 2007).

Таким образом, рискуем утверждать, что у психологической науки имеются весомые теоретические аргументы в пользу коммуникативного подхода как перспективной парадигмы исследования жизнеспособности человека.

ИССЛЕДОВАНИЕ МИРООЩУЩЕНИЯ МОЛОДЕЖНЫХ ЛИДЕРОВ НА РУБЕЖЕ XX–XXI ВЕКОВ*

С.В. Сарычев, Ю.Л. Лобков

Курский государственный университет, Курск
kursk-psychol@ya.ru

В духовно-нравственном становлении современной молодежи, согласно данным А.Л. Журавлева и его сотрудников (2007), многое зависит от уровня социального самоопределения индивидов. Эта проблема в настоящее время приобретает особую значимость в связи с качественным отличием современного ребенка от детей 60-70 годов прошлого века, что установлено Д.И. Фельдштейном (2004). Авторам представляется целесообразным исследовать динамично изменяющиеся

* Работа выполнена при финансовой поддержке РГНФ, проекты №№ 08-06-00312а и 08-06-72601а/Ц.

социально-психологические особенности личности и группы под воздействием экономических, технологических и социальных сдвигов в российском обществе.

Нами было осуществлено исследование мироощущения молодежных лидеров из числа выпускников областной школы молодежных лидеров «Комсорг» Курской области с целью получения информации об отсроченном эффекте педагогического воздействия социального оазиса на сознание воспитанников школы молодежных лидеров. В исследовании приняли участие респонденты, представляющие различные поколения воспитанников школы молодежных лидеров, созданной в начале 1960-х гг. Л.И. Уманским, А.С. Чернышевым и др. сотрудниками курской социально-психологической лаборатории (А.С. Чернышев, Ю.Л. Лобков, С.В. Сарычев, В.И. Скурятин, 2007).

Испытуемым предлагалось оценить по 12-балльной шкале стиль и содержание жизни школы молодежных лидеров, ее психологическую атмосферу, значение окружающей природы и месторасположение школы. В исследовании приняло участие 73 выпускника школы лидеров, прошедших обучение в ней с 1961 по 2002 г.

Содержание жизни. Средняя оценка данного показателя варьируется в диапазоне 10 до 11,6. Здесь представлены самые значимые для респондентов показатели. Наиболее емким определением, включающим в себя все многообразие жизни в Центре, является «интересная жизнь». Высокая оценка дана и непосредственным участникам организации такой интересной жизни – шефам-инструкторам школы лидеров. Весьма высокие оценки получили пункты «песни, танцы, розыгрыши» и «друзья и дружба». Песни звучат на общих собраниях, на тематических мероприятиях, в походах, на линейках и походах и т.д. Чем ближе к окончанию смены, тем, как правило, появляются больше друзей – и эта дружба имеет продолжение.

Несколько ниже оценены такие аспекты содержания жизни, как «праздники, фестивали», «тематические дни». Вероятно, это связано с тем, что праздники в основном приходятся на окончание смены, когда это признак расставания. Ранжирование средних значений по пунктам «обучение лидеров», «сплоченность группы», «наш дружный отряд» показало, что они находятся на последних местах. Возможно, такая тенденция связана с тем, что обучение воспитанников лидерским качествам и сплоченность каждого отряда в процессе жизнедеятельности проходит так естественно и гармонично, эти процессы органично вплетены в общую жизнь школы лидеров и осознание их значимости приходит позже. Пункт «наш дружный отряд» занимает последнее

место. Этот неожиданный факт, предположительно, связан с тем, что данное утверждение несколько противоречиво. Это одновременно и свидетельство высокого уровня развития группы, и признак ингруппового фаворитизма.

Стиль жизни. Средняя оценка данного показателя находится в диапазоне от 9,3 до 11, что свидетельствует о довольно высоких оценках респондентов. Тем не менее, лидирующие места принадлежат «вечернему кругу», «вечерним линейкам», «организованности». Мы полагаем, это связано с тем, что и вечерние линейки, и особенно вечерний круг, являются итогом каждого дня, на котором подводятся промежуточные результаты деятельности каждого отряда и воспитанника. Вполне закономерной представляется высокая оценка организованности, т.к. с первых и до последних дней пребывания в школе лидеров все четко регламентировано и подчинено единым правилам жизнедеятельности. Несколько ниже оценены «речевки, девизы, ритуалы», «открытость», «туристические походы», «лидерство» и т.д. Что касается девизов, речевок и ритуалов, то они, всегда становясь столь привычными, меньше обращают на себя внимание. Турпоходы хотя и романтичны, но в сравнении со всей сменой они непродолжительны и продолжаются не более одного-двух дней.

«Лидерство» занимает среднюю позицию среди других аспектов стиля жизни. Это может свидетельствовать о том, что наряду с ярким проявлением лидерства у отдельных воспитанников, почти каждый нашел для себя ту деятельность, которая помогла актуализировать собственные лидерские качества.

Более низкие ранги таких локаций, как «марш-парады», «общая форма», «планерки», «утренние линейки», «комсорговская пилотка», скорее всего, вызваны тем, что, например, марш-парады, в основном, проводились в 70–80 гг., а в настоящее время работа в данном направлении не всегда и проводится. Это также относится к общей форме, утренним линейкам, а комсорговская пилотка вовсе исчезла. С конца 80-х и на протяжении 90-х годов из «Комсорга» постепенно исчезают традиционные формы работы и внешняя атрибутика. На смену приходят новые, не всегда продуманные в воспитательном плане, иногда «поверхностные» мероприятия.

Место расположения школы лидеров и окружающая среда. Средняя оценка данного показателя варьируется в интервале 4,6–11,1. На первые места вышли такие локации как «гора Фагор», «яблоневый сад», «река Псёл». Значимой ценностью для большинства воспитанников разных поколений остается гора Фагор, с которой связаны многие комсорговские предания и песни. Между тем са-

наторий в д. Жадино, на базе которого проходят последние годы летние сборы, имеет более низкий ранг. Это свидетельствует о том, что более комфортные условия не играют для воспитанников определяющей роли.

Промежуточное положение таких локаций, как «необозримые луга вокруг» и «монастырский ансамбль в Горнали», вероятно, связаны с тем, что они лишь на непродолжительное время были в центре внимания воспитанников и шефов-инструкторов школы молодежных лидеров, а именно при организации похода или туристической эстафеты и при представлении шефов-инструкторов.

Динамика мироощущения. В оценках расположения школы молодежных лидеров и природной среды у выпускников 60-70 гг. преобладают высокие оценки природных объектов («гора Фагор», «яблоневый сад», «река Псёл»), тогда как выпускники 80-90 гг. отдают приоритет описаниям локаций, обеспечивающих комфортные условия осуществления жизнедеятельности («столовая», «учебный класс», «отрядное место» и др.).

В описании стиля жизни школы молодежных лидеров выпускниками 60–70-х гг. наиболее высокие оценки была даны конкретным явлениям, предметам и видам совместной деятельности («вечерний круг», «речевки, девизы, ритуалы», «комсорговская пилотка», «маршпарады»), а выпускники 80-90 гг., напротив, более высоко оценивают достаточно отвлеченные и обобщенные признаки стиля жизни («открытость», «организованность», «лидерство»).

В оценках содержания жизни областной школы молодежных лидеров «Комсорг» имеет место незначительное расхождение оценок между поколениями выпускников по основным показателям, в особенности по таким, как «интересная жизнь», «друзья и дружба», «праздники, фестивали», «сплоченность группы», «шефы-инструкторы».

Выводы. Данные, полученные нами, свидетельствуют о том, что наиболее значимым для всех поколений респондентов является содержательная и насыщенная жизнь школы молодежных лидеров, возможность общаться, заводить друзей и реализовать себя как личность в «веере» различных видов совместной деятельности. Большой значимостью обладают также «дух «Комсорга»», стиль жизни в школе лидеров и ее расположение в местах с уникальными природными и культурно-историческими объектами. Следовательно, обстоятельства места и времени являются достаточно значимой, существенной причиной, влияющей на характер мироощущения подростков и старшеклассников, «примеряющих на себя» социальную роль молодежных лидеров.

ОСОБЕННОСТИ ВНУТРИСЕМЕЙНОГО ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ И ТВОРЧЕСКИЕ ДОСТИЖЕНИЯ ЛИЧНОСТИ: СУБЪЕКТНЫЙ ПОДХОД

Т.Н. Тихомирова

Институт психологии РАН, Москва
tikho@mail.ru

Исследования влияния социальных условий на индивидуальные показатели сформированности когнитивных функций человека являются важным эмпирическим путем анализа фундаментальной проблемы психологии: проблемы детерминации психического развития. На протяжении десятилетий философы и психологи отводили решающую роль в описании психического развития нескольким фундаментальным категориям: категориям знака (Л.С. Выготский, Э. Кассирер), деятельности (С.Л. Рубинштейн, А.Н. Леонтьев), общения (Б.Ф. Ломов). Следует отметить, что во внутрисемейном взаимодействии присутствуют все эти категории: обмен знаками, совместная деятельность, общение.

Оценивая особенности этого взаимодействия и соотнося их со способностями детей, мы получили факты, позволяющие судить о путях детерминации когнитивного развития человека. Особенность человека как субъекта заключается в его способности самому инициировать активность на основе внутренней мотивации. «Субъект – это не психика человека, а человек, обладающий психикой... качественно определенный способ самоорганизации» (А.В. Брушлинский, 1999). А.В. Брушлинский указывал на взаимосвязь внешнего (социальных условий) и внутреннего (интеллектуальные, мотивационные предпосылки) в процессе психического развития.

В соответствие с «правильным соотношением внешнего и внутреннего» (С.Л. Рубинштейн, 1959) нами осуществлена интерпретация полученных результатов исследования, посвященного анализу влияния семейной среды на способности детей. В ходе данного исследования получены следующие результаты. Доказано, что формированию креативности в наибольшей степени способствуют факторы воспитательного воздействия (паттерны воспитательного поведения человека в группе сходных ситуаций): разрешение эмоционального самовыражения ребенка; повышение самооценки ребенка со стороны взрослых; положительное отношение к исследовательской деятельности ребенка; удовлетворение потребностей и желаний ребенка;

отсутствие требований к ребенку, наказаний; низкая вовлеченность ребенка в семейные дела. Кроме того, установлено, что общим для факторов воздействия, стимулирующих креативность, оказывается то, что они сводят к минимуму внешнюю регламентацию действия и позволяют ребенку действовать в соответствии с его желаниями (внутренняя инициация деятельности). Факторы воздействия, стимулирующие развитие интеллекта, связаны с контролем взрослого за ребенком и эмоциональной поддержкой.

На основании полученных результатов выделен причинно-следственный ряд связи среды и способностей, включающий следующие звенья: 1) свойства среды, оказывающие воздействие через соответствующий канал; 2) способ воздействия свойства на внутреннюю когнитивную структуру; 3) внутренняя структура, которая подвергается воздействию; 4) связь внутренней структуры с эмпирически фиксируемыми зависимыми переменными типа психометрического интеллекта или креативности (Д.В. Ушаков, Т.Н. Тихомирова, 2003).

С целью понимания общего в механизмах средового влияния следует обратиться к категории субъекта. А.В. Брушлинский в категории субъекта выделяет принципиальный момент: активность – активная деятельность субъекта, направленная на оптимизацию своей умственной деятельности. Если вернуться к выделенному нами причинно-следственному ряду, то предмет настоящего обсуждения касается третьего уровня, т.е. психологических механизмов, которые, с одной стороны, подвергаются воздействию среды, а с другой – сами проявляются в тестах на способности.

Теоретически эти механизмы можно разделить на когнитивные и метакогнитивные. К когнитивным механизмам относится собственно переработка информации. Метакогнитивные механизмы могут быть определены как когниции второго порядка, т.е. знание о собственной когнитивной системе и управление ей.

Безусловно, общий уровень творческих достижений личности зависит от обеих систем – как когнитивной, так и метакогнитивной. Однако представляется, что влиянию факторов воспитания, рассмотренных в нашем исследовании, подвержена в основном метакогнитивная система. В самом деле, когнитивные процессы могут развиваться в основном за счет тренировки, т.е. повторения и подкрепления. В случае различных воспитательных подходов, которые были подвергнуты исследованию, речь не шла о том, что увеличивался опыт предметных взаимодействий, тренировка. Происходит другое: у субъекта формируется определенное отношение к умственной деятельности, например, большая или меньшая склонность к интеллектуальному

риску или определенные критерии оценки проблемы. В психологической науке субъектное начало человека связывается, прежде всего, с его способностью проявлять активность на основе внутренней мотивации. Ориентация на внешние или внутренние стимулы, выступающая, согласно нашему анализу, основным посредствующим звеном между воспитательным воздействием и творческими достижениями, связана с такими метакогнитивными процессами, как оценка проблемы, стоящей перед субъектом, и выбор стратегии ее решения. Это означает, что речь идет о формировании соответствующих метакогнитивных структур под воздействием средовых влияний. По-видимому, метакогнитивная система выступает основным посредником между психологическим средовым влиянием и эффективностью функционирования когнитивной системы.

Безусловно, предложенная интерпретация результатов исследования нуждается в дальнейшей разработке и эмпирическом подтверждении. Однако введение в анализ категории субъекта, в частности и идей А.В. Брушлинского, в целом оказывается плодотворным в различных прикладных сферах психологической науки; способствует решению важной и дискуссионной проблемы – проблемы детерминации умственных способностей.

ПОНИМАНИЕ СУБЪЕКТОМ СИТУАЦИЙ ТЕРРОРИСТИЧЕСКОЙ УГРОЗЫ

Е.М. Турок

Смоленский гуманитарный университет, Смоленск
totem-Elena@yandex.ru

Современными «учеными признается безусловная необходимость приоритетного изучения не отдельных составляющих психики, а целостных ее единиц. Такими единицами являются события, ситуации. Ситуации, в которые субъект попадает при взаимодействии с другими людьми и которые отражаются в его внутреннем мире. Рассматривая человеческую жизнь как череду событий и ситуаций, психология человеческого бытия ...раскрывает новые источники формирования субъектности человека» (В.В. Знаков, 2005).

В современном мире в качестве такой единицы, представляющей собой неотъемлемую часть жизни современного мирового сообщества

и одновременно одну из глобальных проблем потенциально или актуально затрагивающих каждого жителя планеты, можно рассматривать ситуацию террористической угрозы. Неудивительно, что такие ситуации анализируются в психологии человеческого бытия.

Одним из важнейших путей познания человеком окружающего мира и самого себя, по мнению ученых, является понимание. По словам К.А. Абульхановой-Славской, подлинный субъект жизни постоянно стремится к пониманию места и роли того или иного объекта или явления в собственной жизни (К.А. Абульханова-Славская, 1991). Причем характер процесса понимания определяется не только спецификой объекта понимания, но и индивидуальными особенностями понимающего субъекта.

Как отмечает В.В. Знаков: «Любая объективная ситуация включает в себя воспринимающего, понимающего и оценивающего ее человека. Иначе говоря: взаимодействие субъекта с объектом (ситуацией) фактически приводит к включению познающего в познаваемое. Человек парадоксальным образом и противостоит как нечто внешнее объективным обстоятельствам своей жизни, и сам является их внутренним условием. Субъект не только пассивно фиксирует, понимает природные и социальные ситуации, но и пытается активно воздействовать на них» (В.В. Знаков, 2003).

Понимающий субъект находится внутри изучаемого мира, погружен в природную и социальную действительность. Мир оказывается таким, каким его видит субъект, какие методы познания он применяет, поскольку «...не психическое и не бытие сами по себе, а субъект, находящийся внутри бытия и обладающий психикой, творит историю» (А.В. Брушлинский, 1998). В этом смысле именно адекватное понимание может быть положено в основу коррекционного вмешательства или так называемой терапии культурного сообщества, в том числе и в вопросах предотвращения террористической угрозы.

Вместе с тем многие люди сегодня имеют только общее, неопределенное представление о том, что же такое на самом деле терроризм, «но у них отсутствует точное и конкретное определение данного явления» (Хоффманн, 1999). Террор легко представим: перед мысленным взором каждого из нас легко встают картины искореженных взрывами конструкций, из которых извлекаются человеческие останки... Террор представим, но мало понятен, человеческая логика не может вместить то, что происходит во время трагических событий. «А без понимания смысла, заложенного в этих чудовищных посланиях, общество может только продолжать плодить террор, а не предотвращать его» (В.А. Медведев, 2004).

Современная психология все чаще обращает внимание на проблемы человека как субъекта преобразований, а «общественные движущие силы все более перемещаются на личностный и социально-психологический уровень сознания и поведения реальных людей как субъектов» (А.В. Брушлинский, 1996). «Реальное повышение субъектности современного человека и осознание представителями социальной науки роли субъектных факторов во всех социальных процессах приводят к тому, что, выявляя объективные закономерности, исследователи обязательно обращаются и к психологическим особенностям субъекта изучаемых процессов» (З.И. Рябикина, 2005).

В проведенном нами исследовании изучались связи характера понимания ситуации террористической угрозы субъектами разного возраста, пола и уровня образования с такими свойствами личности, как тревожность, макиавеллизм, уровень субъективного контроля. Было обнаружено, что испытуемые с высшим образованием, в отличие от студентов и специалистов со среднеспециальным образованием, оценили возможность пострадать в результате теракта как маловероятную ($Z = -2{,}205$, $p < 0{,}02$). Вместе с тем их эмоциональные переживания в связи с трагическими событиями были выражены сильнее ($Z = -2{,}507$, $p < 0{,}01$). Мы предполагаем, что данное различие обусловлено именно наличием у человека с высшим образованием более сформированного чувства субъектности, т.е. способности самому контролировать собственную жизнь и противостоять ситуации опасности, контролируя степень собственного риска. Вместе с тем эти участники исследования признают, что другие люди, находящиеся в ситуации угрозы, подвергают свою жизнь серьезной опасности. В свою очередь, респонденты без высшего образования склонны, при некоторых обстоятельствах, косвенно снимать ответственность за совершение терактов с террористов ($Z = -2{,}326$, $p < 0{,}02$), признавая, что последние действуют в измененном состоянии сознания и не способны адекватно оценивать собственные действия.

Проведенный анализ также показал связь между локусом контроля и готовностью к риску: согласно полученным данным, экстерналы, в отличие от интерналов, переоценивают вероятность пострадать в ходе теракта ($Z = -2{,}306$, $p < 0{,}02$) и применяют в связи с этим больше мер по обеспечению собственной безопасности. Ответственность за совершенные теракты и количество жертв личности экстернального типа склонны возлагать скорее на органы власти и правопорядка ($Z = 2{,}203$, $p < 0{,}03$). Они полагают, что все требования террористов, независимо от обстоятельств, должны выполняться. По мнению этих участников исследования, такое поведение будет способствовать сохранению жизни заложников.

Изложенное свидетельствует о наличии связи между индивидуально-психологическими характеристиками субъекта и пониманием им ситуаций террористической угрозы, а также формированием адекватного к ним отношения. Обозначенная связь является основой для практической деятельности по выработке механизмов предупреждения и искоренения терроризма не только силовыми и политическими методами, но и нахождения эффективных экзистенциальных, гуманных способов предотвращения насилия в обществе. Именно такая позиция представляется нам перспективной, отражающей принципиальное направление развития психологии человеческого бытия.

РУКОВОДИТЕЛИ КАК СУБЪЕКТЫ ВОСПРИЯТИЯ И ИНТЕРПРЕТАЦИИ СОДЕРЖАНИЯ СОВМЕСТНОЙ УПРАВЛЕНЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

С.Ю. Флоровский

Кубанский государственный университет, Краснодар
psychodep@manag.kubsu.ru

В современных управленческих науках стало аксиоматичным представление о том, что эффективность управления во многом определяется тем, как руководитель воспринимает и концептуализирует собственную управленческую деятельность и все то, что с ней так или иначе связано. В то же время степень изученности репрезентации в управленческом сознании различных «локусов» и «измерений» менеджерского труда варьирует в очень широких пределах. К числу объектов социальной перцепции, крайне редко становящихся предметом психологического исследования, относится и совместная управленческая деятельность (СоУД) руководителей организации, предполагающая осуществление несколькими менеджерами в процессе непосредственного или опосредствованного общения системы управленческих функций, связанных с регуляцией межгруппового взаимодействия возглавляемых ими структурных подразделений и/или организационных подсистем (С.Ю. Флоровский, 1996, 2000, 2005).

На основании анализа работ, посвященных проблеме репрезентации управленческой деятельности в профессиональном сознании руководителей (А.Л. Журавлев, 1999, 2004; Т.С. Кабаченко,

2003; А.В. Карпов, 1998, 2005; А.И. Китов, 1981, 1984; М.А. Котик, А.М. Емельянов, 1992; Е.Г. Молл, 1998, 2003; В.В. Новиков, 1991, 1998, 2003; О.В. Оконешникова, 1990, 1999; А.Л. Свенцицкий, 1986, 1999; F.E. Fiedler, 1967, 1983; G.B. Graen, 1982, 1995; H.J. Leavitt, 1988; M.W. McCall, 1986; F.J. Roethlisberger, 1965; G.A. Yykl, 1981 и др.), были выделены три содержательные системообразующие характеристики субъективных образов менеджерской деятельности, задающих основные смысловые координаты восприятия руководителями как собственной управленческой активности в целом, так и ее отдельных аспектов (в частности, СоУД). В число названных характеристик входят: 1) личностная значимость – вытекающее из содержания «индивидуальной управленческой концепции» руководителя представление о мере важности того или иного элемента (аспекта) менеджерской деятельности как фактора ее интегральной эффективности; 2) уровень субъективной контролируемости – оценка степени «податливости» какого-либо элемента (аспекта) профессиональной деятельности целенаправленному воздействию со стороны руководителя; 3) удовлетворенность – интегральная смысловая оценка менеджером состояния дел в его управленческой деятельности в целом и ее отдельных аспектах.

Эмпирическую базу исследования составили руководители и сотрудники различных организаций, отличающихся как по форме собственности (государственные, частные), так и по содержанию деятельности (промышленное производство, торговля, банковская сфера, муниципальное управление, агропромышленный комплекс). Всего было опрошено 302 человека: 35 руководителей высшего управленческого ранга, 129 – среднего, 62 руководителя первичного звена и 76 специалистов, состоящих в кадровом резерве на замещение вакантных руководящих должностей.

В ходе стандартизированного интервью респондентам предлагалось оценить 30 элементов (аспектов) управленческой деятельности. Среди этих элементов семь были связаны со сферой СоУД: 1) партнерство и сотрудничество между структурными подразделениями, отсутствие «межотдельских» психологических барьеров; 2) четкость, ясность, справедливость принципов и правил взаимоотношений и взаимодействия между структурными подразделениями; 3) согласованность между руководителями в действиях и подходах к решению производственных задач; 4) соблюдение руководителями норм профессиональной этики по отношению друг к другу; 5) отношения с вышестоящим руководством; 6) отношения с руководителями, равными по должностному статусу; 7) отношения

с нижестоящими руководителями. Все элементы (аспекты) СоУД оценивались трижды – по каждой из названных выше «координатных систем» отдельно.

Обнаруживается неоднозначность, дифференцированность и значительная вариативность «образа СоУД» в зависимости от официального статуса менеджеров, их возрастно-половых характеристик, величины общего управленческого стажа, продолжительности работы в занимаемой должности.

В то же время выявляется и общий практически для всех категорий управленцев модус восприятия СоУД, выражающийся в категоризации этой сферы профессиональной активности как значимой с точки зрения ее влияния на общую эффективность управленческого труда, но ограниченно доступной для целенаправленного вмешательства и произвольного регулирования со стороны субъектов деловых интеракций. Закономерным следствием «расхождения» между высокой значимостью и слабой субъективной контролируемостью оказывается низкая удовлетворенность руководителей состоянием СоУД. Оценки руководителями аспектов своей деятельности, связанных со сферой СоУД, оказываются явно смещенными к полюсу неудовлетворенности и располагаются в диапазоне оценочных суждений от «совершенно неудовлетворен» до «скорее удовлетворен, чем неудовлетворен».

Негативная эмоциональная «окрашенность» функционирующего в управленческом сознании «образа СоУД» является следствием следующих причин:

- актуализация механизмов психологической защиты в профессиональном управленческом сознании: экстернальные установки, регулирующие восприятие и интерпретацию менеджерами итогов своего взаимодействия с другими членами управленческого коллектива, провоцируют внешне обвинительные тенденции в адрес партнеров, исполнителей, вышестоящего руководства, условий деятельности, организации в целом;
- имманентно присущие рассматриваемому «измерению» менеджерского труда особенности (например, «растворенность» личностных вкладов в общих итогах управленческого взаимодействия; существование сложных опосредованных связей между индивидуальными целями, стремлениями, усилиями руководителей и их конечной реализацией; значительная отсроченность эффектов менеджерских интеракций; противоречивость взаимоотношений в системе «руководитель – руководитель», рутинность и пролонгированность этих отношений и т.д.);

– использование самими руководителями неэффективных стратегий и тактик СоУД, предполагающих конфликтность, соперничество, манипулирование, «энергорастратность» и т.п.;
– восприятие большинством руководителей СоУД в качестве условия и/или «инструмента» профессиональной менеджерской активности, что делает ее по психологическому содержанию гораздо более близкой к «гигиеническим», нежели к мотивационным факторам организационного поведения управленцев (в понимании Ф. Херцберга).

Результаты исследования могут быть использованы в целях оптимизации процессов деловой интеракции на ведущих уровнях управления организаций, совершенствования компетентности руководителей в качестве субъектов совместной управленческой деятельности. Также приведенные выше сведения будут полезными для организационных социальных психологов, предоставляя им возможность лучшего понимания и использования данных, получаемых в опросах, беседах, интервью с руководителями, при проведении групповых дискуссий, деловых игр, фокус-групп с членами управленческих коллективов и команд.

ОТНОШЕНИЯ СУБЪЕКТОВ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО РАЗВИТИЯ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ОБЩНОСТЯХ РАЗЛИЧНОГО ТИПА

Т.В. Черникова

Волгоградский государственный педагогический университет, Волгоград
tamara@vspu.ru

Проблема внутренней и/или внешней детерминации развития личности разрешена С.Л. Рубинштейном (1976) в пользу человека как субъекта своей жизни – инициативного, общающегося, автономного (А.В. Брушлинский, 1996), активно выстраивающего свои отношения с миром в процессе игровой, учебной, профессиональной деятельности. С точки зрения антропологического подхода к обучению взрослых, одним из характерных признаков образовательной общности является положительная динамика взаимоотношений субъектов профессионального развития в процессе учебных занятий. Позитив-

ное развитие отношений соотносится с последовательностью становления групповых норм и обретением личностного опыта в учебном процессе. Истоки такого понимания образовательной общности содержатся в приведенном Б.Ф. Поршневым (1979) описании одного из четырех видов общностей людей (субмикрообщности) – не структурированного объединения людей, а согласованности («раппорта») мыслей и переживаний двух или нескольких участников. Означенное явление описано В.И. Слободчиковым и И.Е. Исаевым (1995) через категорию «со-бытие».

Процесс со-бытия – создания и поддержания общности совместного бытия – разворачивается в диалогическом пространстве профессионального развития специалистов, проживания и обретения ими общих человеческих смыслов. Динамика развития взаимоотношений участников образовательного процесса соотносится с последовательностью становления групповых норм, обретения личностного опыта в учебном процессе, разворачивающемся по типу решения творческой задачи. Цель обучения взрослых, утверждал Ю.Н. Кулюткин (1989), как раз и состоит в освоении методологии решения проблем профессиональной и личной жизни, развитии категориального аппарата мышления и диспозиционно-установочных структур личности. Предложенные им три стратегии образовательного развития взрослых (возрастная, функциональная и концептуально-личностная) соотносятся с тремя подходами (академическим, технологическим, антропологическим) к образовательной подготовке специалистов для работы в учреждениях образования и социальной защиты (Т.В. Черникова, 2003) и тремя разновидностями образовательных отношений.

Отношения академического характера построены по типу «Я обладаю информацией и готов поделиться ею с вами». Они имеют своей целью повышение информационной компетентности (как обучающихся, так и организатора обучения) при их отстраненности в межличностных отношениях. Предполагается, что второй участник учебного взаимодействия является объектом воздействия. Ему предписывается выполнение назначенных действий для устранения незнания. Основным средством обучения является инструкция (совет, наставление), а результатом обучения – предоставленная и полученная информация. Достоинства такой формы отношений состоят в ориентации на ценность познания и в ответственности обучающего за качество обучения и последствия предоставленной информации. Основные трудности могут быть связаны с переживанием некомпетентности при недостаточной информированности и с осознанием субъективности и относительности предоставляемых сведений.

Отношения технологического характера построены по типу «Я помогу вам измениться, если вы этого хотите». Целью таких отношений является проведение специальных образовательных мероприятий в ответ на запрос со стороны обучающихся. Содержание обучения связано с развитием отдельных практических умений специалиста с привлечением описания, оценки и интерпретации опыта. По сравнению с первым типом отношений обучающийся здесь более активен, хотя инициатором и центром образовательных отношений остается обучающий. В результате происходит разрешение частной проблемы (освоение нового вида профессионального поведения). Достоинством такого типа отношений является центрация на проблеме освоения учебного материала, а недостатки связаны с переживанием бессилия при неудачных профессиональных пробах или при обнаружении того, что какая-то технология не может быть применена в конкретных условиях профессиональной деятельности.

Отношения антропологического типа, кроме включения двух названных, предполагают участие обучающего для актуализации у остальных субъектов образовательной общности интеллектуальных, коммуникативных, регуляторно-поведенческих ресурсов и в целом личностного потенциала в деле освоения профессии. Целью образовательных отношений становится преобразование внутреннего мира участников – трансцендирование их личностной сферы. Содержанием отношений становится обмен опытом познания: один субъект знает больше другого о сферах своего интереса и перспективах его развития, а другой в большей степени владеет информацией о том, как этого можно достичь.

Наиболее близкой авторскому пониманию сущности работы по профессиональному развитию специалистов образования и социальной защиты является точка зрения С.Л. Рубинштейна. «Воспитывать, – писал он, – это значит, прежде всего, самому жить настоящей жизнью и включать в нее тех, кого воспитывают, приобщая их к самой этой жизни» (1976, с. 368). Диалогическая природа процесса воспитания (отношения Я – ТЫ), открытая в работах М. Бубера (1995), наряду с глубоким пониманием образования как неотъемлемого признака человеческого бытия, помогает специалисту пережить новый опыт образовательных отношений и перенести его в последующем в условия реализации профессиональной деятельности с людьми на местах. Основным средством реализации такого рода отношений становится диалог в понимании его М.М. Бахтиным (1979) и Т.А. Флоренской (2001). Содержательно он представляет собой

адекватные наличной ситуации неструктурированные вербальные действия, соответствующие потребности человека в поиске нового знания, опыта переживания и поведения. В результате реализации отношений появляется новый опыт самообучения. Трудность для организатора профессионального развития специалистов может состоять в постоянном поддержании профессиональной формы с помощью рефлексивной (индивидуальной и групповой) работы по разрешению личностных проблем. Этому во многом могут содействовать профессиональные научные сообщества, о необходимости активной работы которых говорят в последнее время психологи на своих форумах.

Помимо реализации отношений как способа постижения и объяснения мира, необходима разработка адекватного антропологическому подходу способа (метода) исследования. Вопрос о разработке средств постижения явлений предметного мира и самого участника образовательного процесса соприкасается с экспериментально-генетическим методом Л.С. Выготского (1982) в плане выделения «единицы» анализа и развития нового. Этот метод сочетает в себе признаки трех групп методов по классификации Б.Ф. Ломова (1987): диагностику вместе с прогнозом развития явления при воздействии на процесс протекания этого явления. Он также согласуется со стремлением основоположника гуманистической психологии А. Маслоу совместить экспериментальный и экспериентальный методы, сохраняя при этом предельную близость исследования к жизненному опыту (С. Крипнер, Р. Карвало, 1993). Берущий свое начало в естественном эксперименте А.Ф. Лазурского (1918), данный метод получает, по мнению В.Н. Мясищева (1995), дальнейшее развитие в исследованиях творчества, когда в единое целое соединяются: ситуация, история жизни и функционально-личностный анализ данных. В.И. Слободчиков такой метод называл конструктивно-преобразующим (1995), а Б.С. Братусь (1988) – аналитико-преобразующим, подразумевая при этом опосредствованное теоретическими гипотезами и моделями вмешательство в исследуемую действительность и ее преобразование.

Таким образом, рассматривая образовательную общность как пространство для проведения необходимых изменений, организаторам профессионального обучения специалистов образования и социальной защиты предстоит осуществлять действия двойного назначения: одновременно с разработкой критериев качества образования проводить практическую работу, сверяя ее с этими критериями и совершенствуя их.

БЕСПОМОЩНОСТЬ КАК СПОСОБ ДЕСТРУКТИВНОГО ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ СУБЪЕКТА С СОЦИУМОМ

В.В. Шиповская

Институт экономики и управления в медицине и социальной сфере, Краснодар
AGuseinov@yandex.ru

С начала XIX века проблема беспомощности находится в центре внимания философов, психологов и психоаналитиков различных школ и направлений. В отечественной философии (Н.А. Бердяев, В.С. Соловьев и П.А. Флоренский, В.В. Розанов) беспомощность рассматривалась в «страдательном» аспекте, по аналогии с рабской пассивностью, униженностью, отсутствием достоинства и в связи с социальным неравенством. Н.А. Бердяев смещает акцент со «страдательного» аспекта на другую, крайне деструктивную сторону беспомощности и называет физическое и психологическое насилие крайней степенью беспомощности (Н.А. Бердяев, 1994). Каким образом происходит такая трансформация беспомощности? Н.А. Бердяев считает, что беспомощность, одиночество и отчужденность свойственны индивидуалисту и часто приводят к подчинению ложным ценностям. Вследствие духовной слабости человек может выполнить самые безумные требования со стороны более сильной личности. Беспомощность трансформируется в насилие вследствие упадка духа, духовной слабости, бессилия над внутренней жизнью, отсутствия власти и силы над тем, над кем совершают насилие, и служит главной помехой в становлении и реализации новой жизни. Именно бессилие и беспомощность, по мнению философа, приводили к тому, что в реальной жизни легко допускаются казни, пытки и жестокие наказания, что разрушительно для самой личности и опасно для социума. И.А. Ильин в своих работах также касается негативных проявлений беспомощности и своего рода «круговой поруки» беспомощности. Духовно беспомощный человек в безвольной неспособности к самопринуждению быстро предастся порокам и страстям, поскольку другие, тоже беспомощные, позволяют ему делать это, т.е. потакают и соучаствуют (И.А. Ильин, 1993).

Еще в 19 веке немецкий философ М. Шелер также рассмотрел деструктивные характеристики беспомощности – злобность и мстительность. Автор полагает, что поскольку слабые и беспомощные имеют мстительную злобу на сильных и могущественных субъек-

тов, то объявляют недоступные им витальные ценности порочными (А. Камю, 1990). В этом контексте беспомощность выступает своего рода предтечей мстительности и протеста.

Сходные мысли высказывали А. Адлер и К.Г. Юнг. А. Адлер полагал, что «нет ни одной когда-либо совершенной жестокости, которая не основывалась бы на тайной слабости и беспомощности, поэтому по-настоящему сильный человек не склонен к жестокости» (A. Adler, 1956, p. 390). К.Г. Юнг, проводя аналогию беспомощности с рабством, отмечал, что беспомощность как явление не так безобидно и пассивно, как кажется на первый взгляд, т.к. может психологически «заражать» бессилием все вокруг и никто не может защитить себя от такого воздействия (Л.В. Матвеева, Т.Я. Аникеева, Ю.В. Мочалова, 2003). О деструктивной природе беспомощности писала К. Хорни, видя ее в неразрешенных внутриличностных конфликтах личности, которые порождают порочные круги, сменяемые другими кругами. Конфликты между защитными стратегиями вызывают колебания, неуверенность и ненависть к себе. В любой из межличностных защитных стратегий один элемент, маскирующий базовую тревогу, выделяется больше других: например, беспомощность в решении в пользу уступчивости, враждебность в агрессивном решении, изоляция в решении в пользу уединения и ухода от людей (К. Хорни, 1993). Беспомощная личность с неразрешенными внутриличностными конфликтами не становится свободным творцом, она замыкается в себе, т.е. становится пассивной и реактивной. Представители экзистенциально ориентированной философии и психологии (К. Ясперс, А. Камю, Ж.П. Сартр, В. Франкл, Р. Мэй и др.) активно обсуждали последствия беспомощности для жизни человека. К. Ясперс, осмысливая бесчеловечные результаты Второй мировой войны, полагает, что в реальности концентрационных лагерей беспомощны и палач, и жертва. Автор пишет: «человек в пассивности и беспомощности мученичества, в жизни, где он ежедневно испытывает насилие, становится просто механизмом рефлексов, является лишь результатом технически оперативной системы, которую создала наша эпоха. Это согласованное движение по кругу пытающих и пытаемых приводит к полной безысходности» (К. Ясперс, 1994, с. 161). По мнению К. Ясперса, только ответственность и инициатива позволяют преодолеть страх и беспомощность, только инициативная личность способна занимать разумную позицию перед сложной ситуацией (К. Ясперс, 1994).

Многие психологи и философы активно обсуждали причины выбора субъектом деструктивных способов взаимодействия с социумом, когда ложные смыслы, ценности или утрата веры в себя вызывает

со временем такую тотальную беспомощность, которая приводит субъекта к драматическим последствиям – суициду. А. Камю, считает, что одна из причин суицида – горечь, скука, отчаяние и беспомощность, накопившиеся в душе самоубийцы (А. Камю, 1990). Р. Мэй и Д. Бакан, полагают, что одним из симптомов базисной беспомощности, приводящей к суициду, является изоляция от сообщества, «гносеологическое одиночество» (Р. Мэй, 2004). Саморазрушительные тенденции базисной беспомощности выражаются также в самых разных формах – алкоголизме, наркомании, уходе в секты.

Э. Фромм (Э. Фромм, 1990) обнаружил деструктивные компоненты беспомощности на материале клинического изучения мазохистских черт характера. Автор считает, что существует различие между реалистическим пониманием своих слабостей и умилением своей покорностью и бессилием. Люди с мазохистскими чертами характера имеют склонность навлекать на себя болезни, несчастные случаи, оказываться в униженном положении, умалять свои достоинства, т.е. всячески поддерживать беспомощность. Но в действительности этими людьми движет одно из влечений человека – желание быть слабым и бессильным. Эти личности, «сдвигая» центр собственной жизни в направлении неконтролируемости жизни или неподконтрольных сил, избегают личной свободы и персональной ответственности. Беспомощность очень опасна для самого человека и для общества, т.к. выражаются, по мнению Э. Фромма в конформизме, зависимости и слепом подчинении лидеру и государству, которым доверен контроль над его жизнью.

Современные исследователи (В.А. Лабунская, 2005) деструктивные компоненты беспомощности связывают с деформациями взаимодействия субъекта с социумом, где беспомощность является специфической особенностью поведения субъекта зависти. Беспомощный и завистливый субъект сомневается относительно своей способности контролировать мир. И поэтому выбирает гиперкомпенсацию в качестве деструктивного способа преодоления чувства неполноценности и беспомощности. Ссылаясь на В.Н. Мясищева, В.А. Лабунская отмечает, что вся система отношений завистливого субъекта – желание контроля полной власти над окружающими, готовность к унижению и оскорблению окружающих, представляет «порочный круг отношений». Субъекту зависти нужны другие люди для сокрытия своей беспомощность и зависимости, чтобы таким образом избежать чувства одиночества и ненужности (В.А. Лабунская, 2005).

Итак, рассматривая феномен беспомощности, мы обратили внимание на то, что в философской и в психологической литературе в качест-

ве базовых основ, обусловливающих формирование беспомощности у субъекта, выделяют следующие личностные свойства: бездуховность, безрелигиозность, зависть, недостаточная ответственность, неконтролируемость ситуации.

Преодоление беспомощности должно выражаться в конструктивном взаимодействии субъекта с социумом и основываться на независимом, осознанном выборе решений, целеформулировании и целеполагании, ответственности, вере в собственную способность контролировать встречающиеся на жизненном пути сложные ситуации.

СОЦИАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКАЯ БЕЗОПАСНОСТЬ СУБЪЕКТА МЕЖЛИЧНОСТНЫХ ОТНОШЕНИЙ*

Т.В. Эксакусто

Технологический институт Южного федерального университета, Таганрог
etv01@yandex.ru

В соответствие с Концепцией безопасности страны обеспечение безопасности должно осуществляется на следующих уровнях: межличностном, региональном, национальном (государство, страна) и международном (Ю.С. Уфимцева и Е.А. Ерофеева, 2006). При этом межличностный уровень можно обозначить как определяющий и базовый для всех последующих, поскольку именно безопасность в системе межличностных связей (поддержание устойчивости, целостности межличностных отношений) обеспечивает функционирование и существование остальных уровней. Таким образом, очевидно, что в современных условиях все более актуальным становится изучение психологической безопасности посредством исследования системы социальных, прежде всего, межличностных отношений.

Прежде чем говорить о безопасности человека, необходимо определить понятие субъекта межличностных отношений, дефиниции и критерии межличностных отношений. Главный «элемент» любой социальной системы – человек. Человек преобразует природу и изменяется

* Исследование выполнено при финансовой поддержке РГНФ, проект № 0806-00011а.

сам. Наделенный интеллектом, обладая свободой воли, человек совершает действия, устанавливает взаимосвязи с другими и интерпретирует социальные события и отношения в силу своей оценки, знания и представления о них. Такой человек – человек «деятельный», общающийся (Б.Г. Ананьев, 1968; А.В. Брушлинский, 2001) – является субъектом отношений. Можно предположить, что субъектом межличностных отношений становится человек, активно преобразующий социальную действительность посредством установления и поддержания взаимосвязей с другими людьми.

Опираясь на многочисленные исследования межличностных отношений (В.Н. Мясищев, 1969; Б.Ф. Ломов, 1975; Г.М. Андреева, 1998; Л.Я. Гозман, 1987; А.Л. Журавлев, Я.Л. Коломинский, 2000; В.Н. Куницина, 1991, 2001; В.А. Лабунская, 1999, 2001; Н.Н. Обозов, 1990), можно сказать, что под межличностными отношениями понимается система взаимосвязей между людьми, в основе которой лежат эмоциональные переживания различной модальности.

Как отмечает В.А. Лабунская (1999), большинство исследователей психологии отношений выделяют целый ряд критериев, которые могут быть использованы для анализа и классификации межличностных отношений: знак отношения, интенсивность, модальность, дифференцированность, степень взаимности и т.п. Перечисленные параметры свидетельствуют о многомерности межличностных отношений. Можно предположить, что рассмотрение критериев межличностных отношений целесообразно с учетом ориентации на мотивационно-эмоциональный, когнитивный и конативный структурные компоненты.

Одним из критериев межличностных отношений может выступать удовлетворенность отношениями субъектов (противоположный полюс – неудовлетворенность). Удовлетворенность в данном случае понимается как критерий положительно оцениваемой взаимосвязи, позволяющей реализовать потребности и интересы субъектов отношений. Удовлетворенность соотносится с мотивационно-эмоциональным компонентом.

Другим критерием межличностных отношений выступает их гармоничность (противоположный полюс – дисгармоничность). Гармония (греч. harmonia – связанность и соразмерность частей) понимается как согласие, договор, мирное со-бытие или согласованность, стройность в сочетании чего-нибудь. Любая гармония проявляется через согласованность мнений, суждений как самого субъекта относительно своих отношений с другими, так и тех, с кем он вступает в отношения. Таким образом, гармоничность соотносится с когнитивным компонентом межличностных отношений.

Конативный компонент межличностных отношений (как объективно наблюдаемый) дает возможность оценить их с точки зрения такого критерия как отсутствие (противоположный полюс – наличие) нарушений и трудностей. Под нарушениями и трудностями отношений понимаются возникающие в условиях непосредственных контактов (вызванные различными причинами, как объективными, ситуативными, так и внутренними, личностными) снижение успешности взаимодействия и изменение поведенческой активности, что проявляется в эмоциональном и психологическом дискомфорте у субъектов отношений.

Все названные критерии оценки межличностных отношений могут быть использованы как показатели социально-психологической безопасности субъекта.

Необходимость изучения социально-психологической безопасности определяется тем, что на сегодняшний день растет число социально-психологических ситуаций, в которых человек испытывает все большую незащищенность. Это связано с целым рядом причин: ростом социального неблагополучия, поляризацией общества (выделение социальных классов с разным экономическим статусом), ростом преступности (терроризм, мошенничество, преступления против личности), снижением частоты и эффективности межличностных контактов. С ростом этих неблагоприятных социальных условий растет число людей, которые характеризуются разрушением потребности в социальной безопасности, что приводит к снижению удовлетворенности взаимоотношениями с Другими и отсутствию уверенности в стабильности отношений; к росту страха и тревоги, связанных с необходимостью контактировать с другими людьми; снижению устойчивости к трудностям, нарушениям в общении. Все сказанное дает возможность говорить не просто о психологической безопасности человека, а о понятии социально-психологической безопасности (имея в виду детерминирующий характер социально-психологических условий обеспечения безопасности человека).

Если исходить из того, что в основе социально-психологической безопасности лежат взаимосвязи субъекта с другими людьми, то можно предположить, что основными показателями социально-психологической безопасности являются: удовлетворенность межличностными отношениями; гармоничный характер взаимодействий и взаимоотношений; отсутствие нарушений и трудностей в отношениях.

Удовлетворенность, гармоничность, отсутствие нарушений в межличностных отношениях дает возможность субъекту чувствовать защищенность от негативных психологических воздействий (унижений,

оскорблений, угроз, принуждений, игнорирования, манипулирования и т.п.) со стороны партнеров по взаимодействию. Таким образом, под социально-психологической безопасностью можно понимать состояние субъекта, обусловленное наличием гармоничных, приносящих удовлетворение взаимоотношений, характеризующихся отсутствием нарушений и трудностей, что позволяет реализовать духовно-психический потенциал субъекта в процессе жизнедеятельности, сохранить его целостность.

В заключение важно подчеркнуть, что в современных условиях, отличительной чертой которых является неустойчивость социальной системы, усиливается зависимость ее стабильности и сохранности от компетентности отдельного человека как субъекта безопасности. Для обеспечения безопасности всей социальной системы (как системы взаимосвязей людей друг с другом) важно, чтобы действия каждого субъекта были основаны на анализе сведений о межличностных отношениях, а прогноз вероятных последствий принятого решения осуществлялся с учетом взаимосвязи и взаимного влияния всех социальных элементов. В связи с этим возрастает необходимость дальнейшего изучения социально-психологической безопасности человека, в основе которой лежат его взаимосвязи с другими людьми.

РАЗДЕЛ 5

СУБЪЕКТНЫЕ И ЛИЧНОСТНЫЕ ХАРАКТЕРИСТИКИ САМОРЕГУЛЯЦИИ ЧЕЛОВЕКА

РАЗВИТИЕ ОСОЗНАННОЙ САМОРЕГУЛЯЦИИ КАК ОСНОВА И КРИТЕРИЙ СТАНОВЛЕНИЯ ЧЕЛОВЕКА КАК СУБЪЕКТА*

В.И. Моросанова

Психологический институт РАО, Москва
morosanova@mail.ru

Определяя понятие субъекта, А.В. Брушлинский всегда подчеркивал среди сущностных его характеристик способность человека как субъекта к саморегуляции поведения и жизнедеятельности. Психология саморегуляции в настоящее время является бурно развивающимся направлением психологической науки, тесно пересекающимся с психологией субъекта, которая усилиями последователей А.В. Брушлинского также находится в стадии становления. Актуальной проблемой новых направлений всегда является разработка и уточнение понятийного аппарата для описания изучаемой феноменологии. В нашем случае дискуссионными остаются понятия субъекта, с точки зрения его специфики, по отношению к понятиям личности и индивидуальности, а также проблема критериев становления человека как субъекта.

С нашей точки зрения именно понятие саморегуляции выводит представления о субъекте и философского и методологического поля в психологическое. А исследования феноменологии осознанной саморегуляции и ее становления в онтогенезе и филогенезе позволяют раскрыть содержательные критерии становления человека как субъекта своей произвольной активности, практической деятельности, поведения и жизненного пути.

* Работа выполнена при финансовой поддержке РГНФ, грант № 04-06-00167а.

Психическую саморегуляцию человека мы понимаем как многоуровневую систему психической активности человека, реализующую его способность к намеренному порождению, посторению и поддержанию его произвольной активности. Высшим, специфически человеческим уровнем психической саморегуляции называем (вслед за О.А. Конопкиным) осознанную саморегуляция произвольной активности человека. Осознанность в данном случае подразумевает отнюдь не непрерывную и полную представленность в сознании регулятивных процессов, а именно человеческую возможность осознавания по мере необходимости (например, в случае возникновения трудностей) или осознанного построения (например, в случае освоения нового) планов и программ поведения.

Субъект, с нашей точки зрения, – это индивид как индивидуально своеобразная система самоорганизации, регуляции поведения и саморегуляции личности, обеспечивающая целостность индивидуальности, регуляторную функцию психики.

Именно исследования осознанной саморегуляции выводят психологию субъекта в конкретно-психологический план. К осознанной саморегуляции как психологическому явлению в самом общем плане мы относим процессы инициации и выдвижения субъектом целей активности, а также управление достижением этих целей (О.А. Конопкин, В.И. Моросанова, А.К. Осницкий и др.). Процессы саморегуляции – это внутренняя целенаправленная активность человека, которая реализуется за счет системного участия самых разных процессов, явлений и уровней психики.

Вопрос о соотношении понятий «субъект» и «личность» дискутируется в литературе и решается неоднозначно (см., напр.: Проблема субъекта в психологической науке, 2000). С нашей точки зрения, общие закономерности саморегуляции достижения цели соотносимы с понятием субъекта деятельности и сознания, а когда мы обращаемся к личности как субъекту деятельности и сознания, необходимо развивать представления об индивидуальных особенностях саморегуляции в их взаимосвязи с темпераментом и характером, различными структурами самосознания и бессознательного. Можно согласиться с А.Б. Орловым, что по отношению к подлинному субъекту личность человека выступает в качестве внешней, состоящей из мотивационных отношений «оболочки», которая может как транслировать, так и трансформировать подлинные субъектные проявления человека» (А.Б. Орлов, 1995, с. 13).

Существует процессуальный уровень субъектной активности, который может быть описан через процессы осознанной саморегуляции как

психологического механизма субъектности. Процесс саморегуляции реализуется целостной системой, обладающей своей принципиальной структурой и имеющей проекции на различных уровнях организации индивидуальности человека. Чем выше уровень организации индивидуальности, на которых они реализуются, тем больше возможности осознания этих процессов и субъектного влияния на их формирование и реализацию.

Если говорить о критериях субъектности, то эта проблема остается дискуссионной в двух планах: как с точки зрения выявления феноменологии субъектности, так и интерпретации данных психологии развития.

По существу, развитие индивидуальности как субъекта – это развитие целостной системы саморегуляции, а точнее, ее проекций на все более высокие уровни индивидуальности человека. И в этом смысле важнейшим критерием является становление психической регуляции – сначала произвольной, а затем осознанной. В онтогенетическом плане это формирование основных регуляторных процессов, реализующих целостную систему регуляции в различных видах активности человека, развитие произвольности как расширение арсенала психических средств саморегуляции деятельности, становление осознанной саморегуляции как развитие субъектных качеств и развитие регуляторной функции самосознания.

СУБЪЕКТНАЯ САМОРЕГУЛЯЦИЯ В ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ: МЕТАСИСТЕМНЫЙ ПОДХОД

Л.Г. Дикая

Институт психологии РАН, Москва
dikaya@psychol.ras.ru

На любую активность человека оказывают влияние коллеги, профессиональная среда, общество, государство. Поэтому человек выступает как субъект, одновременно находящийся в эпицентре взаимодействия систем разного уровня, т.е. «субъект – это человек на высшем уровне активности, целостности (системности), автономности и т.д.» (А.В. Брушлинский, 2003). Можно сказать, что поведение субъекта является социально-личностным, в котором отражается его восприятие

происходящего и отношение к создавшейся ситуации. Это отношение определяется социальными предписаниями – нормами, ценностями, социальными ролями, а регулируется личными соображениями, индивидуальным или групповым опытом, интуитивными представлениями о возможном будущем и т.д. Только сознание субъекта, что он является представителем или субъектом определенной группы, организации, профессиональной общности, определяет его активность и позицию, подкрепляет, прибавляет смелости, позволяет совершать поступки.

Если субъектная активность рассматривается как психологическое образование, характеризующее присущий личности способ самоактуализации и самореализации (К.А. Абульханова-Славская, 1991), то саморегуляция является универсальным механизмом согласования и преобразования активности субъекта в соответствии с требованиями деятельности, в процессе которой раскрываются внутренние резервы человека, дающие ему относительную свободу от обстоятельств и обеспечивающие даже в самых трудных условиях возможность самоактуализации.

Именно субъектный подход создает возможность реализации в экспериментальных исследованиях саморегуляции деятельности человека принципов активности и развития, а также показать, что именно они и составляют ядро саморегуляции (К.А. Абульханова-Славская, Л.И. Анциферова, А.В. Брушлинский и др.). Однако до сих пор в психологии продолжаются системные и внутрисистемные исследования, т.е. исследования межуровневых связей внутри одной системы, например в исследованиях психологической деятельности (О. Конопкин, 1995, В.И Моросанова, 2004, 2007), сложной профессиональной деятельности (Ю.Я. Голиков и Костин, 1994, 1999, 2007), функциональных состояний (Л.Г. Дикая, 2003).

Но именно эти исследования убедительно показали необходимость межсистемных исследований профессиональной деятельности субъекта, т.к. ни одна отдельно взятая система не обеспечивает эффективность деятельности субъекта в целом: в регуляцию когнитивных компонентов деятельности постоянно включаются процессы саморегуляции психического состояния, регуляторные системы личности субъекта и др.

Возможность успешной реализации межсистемного подхода была показана в исследованиях проблемностей в сложной операторской деятельности в измененных функциональных состояниях (Голиков, Костин, 1996), в которых авторы показали, как и на каком уровне регуляции возникают межсистемные взаимодействия деятельности и состояния.

В исследовании саморегуляции функциональных состояний субъекта деятельности в экстремальных условиях деятельности (Дикая, 2003) с позиции разработанной автором системно-деятельностной концепции психической саморегуляция ФС было проанализировано ее взаимодействие с профессиональной деятельностью с единых методологических и теоретических позиций. Это позволило выявить неоднозначные, часто иррациональные взаимовлияния регуляторных систем деятельности, состояния и личности субъекта, особенно ярко проявляющиеся в экстремальных условиях деятельности.

Однако анализ этих взаимосвязей и с позиции межсистемного подхода не объясняет, чем определяется выбор и реализация той или другой стратегии саморегуляции, как субъект принимает решение о начале действий, на основе какой субъективной оценки ситуации, какие мотивы и личностные особенности детерминируют эффективность того или иного вида произвольной саморегуляции.

Одновременно с этим подходом в психологических исследованиях наблюдается попытка использования полисистемного подхода, но на данном этапе эти исследования часто ограничиваются анализом формально-корреляционных связей между отдельными показателями одной системы с показателями других систем. Например, между отдельными характеристиками личности и отдельными свойствами психических процессов и показателями эффективности деятельности, адаптации, жизнеспособности и др.

Но эти многочисленные исследования психической саморегуляции в деятельности человека с позиции системного подхода не раскрыли качественное содержание субъектной активности, т.к. внимание исследователей было акцентировано на изучении регуляции и саморегуляции отдельных видов деятельности, психических состояний и психических процессов. В этих исследованиях были выявлены механизмы и структурные составляющие саморегуляции, описаны психологические детерминанты саморегуляции и ее особенности в конкретных видах деятельности человека. Но в качестве субъекта, по мнению А.В. Брушлинского (2003), не могут выступать некоторые его свойства, процессы, состояния, отдельные деятельности и регуляторные системы и поэтому такой подход является несубъектным или антисубъектным. Поэтому вполне правомерен и своевременен призыв А.В. Брушлинского перейти в психологических исследованиях от психологии субъекта профессиональной деятельности к психологии субъекта жизнедеятельности.

Такой переход возможен только в контексте метасистемного подхода, в соответствии с которым, по определению А.В. Карпова, «любая

система характеризуется двумя классами взаимодействий – внешне- и внутрисистемными». Именно внешне системные взаимодействия обеспечивают взаимодействие субъекта с системой того же порядка или с системой более высокого порядка или метасистемой, в которую он входит как система (Карпов, 2007). Именно принадлежность субъекта к определенному внешнему миру определяет его позиции, его отношение к деятельности, к партнерам, к себе. Благодаря метасистемному уровню, как уровню «локализованному внутри» личностного уровня саморегуляции субъекта и вне его, но внутри социально-психологической системы, субъектом которой он себя ощущает, происходит принятие решения в ситуации необходимого выбора направленности способов саморегуляции и стиля самоорганизации.

Именно на этом субъектном уровне саморегуляции происходит координация поступков и действий профессионала, на этом уровне профессионал становится объектом самовоздействия, самоуправления, самоорганизации. На этом уровне регуляторные системы внутри каждой системы, включенной во взаимодействие, испытывают воздействие как со стороны любой другой системы, так и со стороны внешнего мира в форме детерминант. И только субъект, осознавая, понимая и оценивая требования и свои возможности, может направить свою активность на координацию и оптимизацию их взаимодействия в соответствии с принятыми им целями, мотивацией, сформированными навыками саморегуляции.

Это отчетливо показано в исследованиях, рассматривающих взаимодействие разных регуляторных систем в экстремальных условиях деятельности, когда изменения в психическом состоянии операторов настолько значимы, что представляют угрозу для их здоровья, что они вынуждены решать, направить ли усилия на регуляцию деятельности или на саморегуляцию своего психофизиологического состояния. Как показали наши исследования, только профессионалы высокого класса, которые ощущали себя субъектами определенной профессии и для которых выполнение профессиональной деятельности было очень значимым как в отношении собственной самооценки, так и оценки их деятельности со стороны руководства организации, к которой они принадлежали, продолжали выполнять профессиональную деятельность на высоком уровне до конца эксперимента, несмотря на резкое ухудшение самочувствия и физическое истощение. Это проявлялось у них в способности и умении принимать адекватное для повышения надежности и эффективности решение, предприимчиво вести себя в разных сложных ситуациях, быть подлинным субъектом-автором своих действий и поступков, а в критических и экстремальных ситу-

ациях делать осознанный и обоснованный выбор в направленности и способах саморегуляции: либо в интересах дела, организации и безопасности для общества, либо в собственных интересах и собственной безопасности.

Результаты нашего исследования позволяют нам считать, что высшим уровнем саморегуляции является уровень субъектной саморегуляции, ведущее место в структуре которой занимают ценностно-смысловой и нравственно-мировоззренческий компоненты, а основными регуляторными системами являются личностные, социально-психологические, социально-профессиональные.

Эти данные обосновывают, на наш взгляд, представление о субъектной саморегуляции деятельности, личности и состояния как высшем уровне осознанной и произвольной саморегуляции, на котором осуществляется координация взаимодействия регуляторных систем разного уровня, включая природные (непроизвольные и неосознаваемые) и сформированные в процессе онтогенеза (произвольные и осознанные) со всеми их достоинствами и ограничениями, присущими каждому индивиду, что позволяет нам определить этот уровень субъектной саморегуляции как метауровень саморегуляции субъекта.

САМОРЕГУЛЯЦИЯ КАК ПРЕОДОЛЕНИЕ СУБЪЕКТОМ НЕОПРЕДЕЛЕННОСТИ ПРИ ПРИНЯТИИ РЕШЕНИЙ

Т.В. Корнилова

Московский государственный университет им. М.В. Ломоносова, Москва
tvkornilova@mail.ru

Развитие новых подходов в методологии психологии иногда отражает, а иногда и опережает становление таковых в философии, которая в свою очередь учитывает завоевания как естествознания, так и психологии. Поэтому можно спорить о том, где именно зародился принцип неопределенности, который на грани XIX-XX веков стал в науке не менее значимым, чем принцип детерминизма. Нужно обсуждать различие в его трактовках в психологии и в физике. Но нельзя не замечать, что понятие неопределенности, кроме философского (и категориального), становится сегодня также психологическим.

Психологами введено различение объективной и субъективной неопределенности (О.К. Тихомиров, 1969; Принятие решений при неопределенности, 2005), неопределенности как ситуационного и личностного свойства (Солнцева, 1985; Т.В. Корнилова, 2003), толерантности и интолерантности к неопределенности (Психодиагностика толерантности личности, 2008).

Однако есть более широкий контекст взаимосвязи принятия принципа неопределенности с развитием философии психологии. Одним из вариантов такой имплицитной связи является психология субъекта, в которой, наряду с признанием методологии деятельностного опосредствования, раскрывается роль и других форм активности субъекта. Саморегуляция выступает тем категориальным звеном, которое может выступать связующим между принятием принципов единства сознания и деятельности, неопределенности и активности. Психология принятия решений стала тем полем взаимовлияний теорий, где предполагается взаимодействие как минимум пар названных принципов.

Именно в ситуации принятия решения (ПР) как выбора из альтернатив, которые заданы либо порождаются субъектом, неопределенность становится основной характеристикой психологической регуляции выбора. Указание на роль метаконтроля, понимание процесса как «горячего» (в отличие от «холодных» когниций), представление о личностном самоопределении как основании и результате ПР – эти и многие неназванные отличия процессов ПР от других психологических феноменов являются лишь следствием следующей его сущности. В ситуации выбора (оставим пока в стороне такую важную его характеристику, как представленность на разных уровнях психологической регуляции) человек доопределяет ситуацию неопределенности как субъект (бытия, деятельности, познания), реализующий возможности своего интеллектуально-личностного потенциала.

Уровень субъектной регуляции ПР не задан в характеристиках (пусть и предвосхищаемых) альтернатив, от самого субъекта зависит превалирование тех или иных ориентиров в оценках на разных этапах выбора. Человек заранее не может знать тех *новообразований*, которые выступят ведущими в соподчинении его целей, фокусирующих побудительно-направляющие и смыслообразующие контексты личностной включенности в ситуацию выбора. Важным является также предположение об *открытости иерархий* процессов регуляции в актуал-генезе ПР, что стало основой концепции интеллектуальных решений, требующих мыслительной ориентировки субъекта.

Функциональное становление систем регуляции или *динамических регулятивных систем* – основной предмет изучения ПР при таком подходе.

Обращение к понятию саморегуляция позволяет не рассматривать в качестве биполярных выражения «я мыслю» и «мне мыслится». В преодолении субъективной неопределенности на первый план выступает порождающая функция психического образа (при этом отражение и регуляция уже не могут быть противопоставлены друг другу). Неопределенность становится условием самореализации субъекта, который «в условиях определенности» скорее проявляет готовые (сформированные) сценарии решений. Важным практическим следствием становится понимание, что «каковы субъект, таковы и его решения».

Развитие представлений о *саморегуляции* как интегративного начала в преодолении условий неопределенности субъектом становится значимым и сравнительно новым модусом психологических исследований ПР. Он означает направленность на поиск тех новообразований в гетерархической регуляции ПР, которые наиболее тесно связаны с контекстом самореализации субъекта.

Признание *множественности* как психологических теорий, так и психологической реальности, стоящей за функционально-уровневой регуляцией ПР, требует содержательного соотнесения накапливаемых в разных подходах представлений (Карпов, 1999; Т.В. Корнилова, 1997, 2005). Связь характеристик преодолеваемой неопределенности с выраженностью творческих процессов (Т.В. Корнилова, О.К. Тихомиров, 1990), идентифицируемых по особенностям новообразований как «на полюсе объекта», так и «на полюсе субъекта» – также закономерный предмет изучения саморегуляции при ПР человеком.

Мы выдвинули такое представление о функциональном понимании саморегуляции при ПР, которое предполагает представленность в ней и осознаваемых, и неосознаваемых уровней, а также невозможность разведения отдельной процессуальной регуляции для проявлений личностных или интеллектуальных составляющих, соответственно, невозможность представления верхнего уровня регуляции ПР только как рефлексии (если не переходить к широко понятому понятию личностной рефлексии) (Т.В. Корнилова, 2007). На его основе мы переходим к «вершинному» представлению саморегуляции при ПР, учитывая, что глубинные уровни регуляции (в частности, уровни мотивации) уже достаточно выкристаллизовались.

Согласно нашему предположению, интеллектуально-личностный потенциал – не «мешок» с опущенными туда ресурсами или

возможностями. Его психологическое «изображение» должно быть выражено по оси не вниз (в глубину потенциала), а вверх – в область актуализируемых субъектом новообразований, включающих актуалгенез личностно-мотивационных и интеллектуальных компонентов, составляющих координаты образуемых субъектом систем регуляции ПР в конкретной ситуации. Готовность и умение человека использовать свои возможности (а не оценка их самих по себе) – один из аспектов так понятой саморегуляции. Другой приближает к такому пониманию саморегуляции, где в это понятие включается уже не столько представление о специальной психической активности, сколько фиксация достижимых (реализуемых) человеком пиков («выбросов») состоявшейся активности.

Интеллектуально-личностный потенциал в таком понимании – интерпретационное понятие, которому в психологической реальности соответствуют *акты* регуляции, за которыми стоят динамически регулятивные системы, включившие те или иные компоненты. Поэтому в психологическом исследовании до актуалгенеза определенных действий или выборов субъекта (как актов ПР) можно измерять личностные свойства или показатели интеллекта, но не показатели саморегуляции.

В становлении этапов внутренней подготовки возможных решений субъект не является полем взаимодействия разнонаправленных сил (когнитивных и аффективных). С одной стороны, он сам определяет, какой процесс станет ведущим, что допустимо или неприемлемо с точки зрения подготовки выбора. С другой стороны, анализ им возможностей собственных действий и контроля возможных направлений развития предметной ситуации приводит к предпочтениям, в свою очередь детерминирующим сравнение альтернатив.

Состоявшееся решение – это то, в подготовке которого личностью были проявлены все возможности саморегуляции. Но это означает также, что человек мог что-то недодумать, недосмотреть, недоучесть, недооценить и т.д. Таким образом, принцип функционального становления систем регуляции ПР предполагает и фактор риска – как риска недостаточной саморегуляции, риска неиспользования всего интеллектуально-личностного потенциала и той его части, которая и могла бы завершить ту динамическую систему, которая как функциональный орган опосредствовала бы акт (и оправдание) выбора.

СУБЪЕКТНЫЙ ПОДХОД И МЕТАКОГНИТИВНАЯ РЕГУЛЯЦИЯ ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ*

Ю.В. Скворцова

Ярославский государственный университет им. П.Г. Демидова, Ярославль
yskvo@mail.ru

В отечественной психологии традиционно психика и поведение человека изучаются с позиции субъектного подхода (К.А. Абульханова-Славская, Б.Г. Ананьев, А.В. Брушлинский, С.Л. Рубинштейн). В соответствии с этим подходом человек как субъект строит отношения с миром благодаря своей способности управлять собственными ресурсами. Поэтому внимание исследователей фокусируется на таких ключевых характеристиках субъекта жизни, как активность, самодетерминация, саморегуляция, саморазвитие, самосовершенствование.

А.В. Брушлинский субъектом называл человека, рассматриваемого на высшем для него уровне активности, целостности, автономности. Быть субъектом – «значит инициировать и осуществлять изначально практическую деятельность, общение, поведение, познание, созерцание и другие виды специфически человеческой активности (творческой, нравственной, свободной) и добиваться необходимых результатов» (А.В. Брушлинский, 2002, с. 30). Субъектная активность носит творческий характер, и, помимо способности изменять окружающий мир, ее характеризует также способность к самостоятельности, саморегуляции и самоорганизации.

Мысль о развитии высших психических функций как о формировании процесса управления своими психическими функциями была высказана еще Л.С. Выготским. В экспериментально доказанной форме этот процесс был изучен В.Д. Шадриковым и его коллегами в контексте теории способностей, сформулированной им еще в начале восьмидесятых годов XX века и разрабатываемой на протяжении более двадцати лет (В.Д. Шадриков, 2004). Изучение результатов проведенных исследований позволяет провести параллель с популярным в настоящее время западным направлением – метакогнитивной психологией. С этой точки зрения, способности человека управлять собственными психическими функциями можно рассматривать как метакогнитивные.

* Работа выполнена при финансовой поддержке РГНФ, проекты № 08-06-00300а; № 07-06-00279а.

В отечественной психологии неоднократно высказывалась идея о том, что для оценки индивидуальных интеллектуальных возможностей важны не столько характеристики «аналитических» (когнитивных) процессов, сколько особенности «интегральных психических процессов» (в виде целеобразования, планирования, прогнозирования, принятия решений и т.д.) (А.В. Карпов, М.А. Холодная, В.Д. Шадриков). Последние обеспечивают организацию и регуляцию интеллектуальной деятельности, формируясь на основе синтеза и координации аналитических процессов (В.Д. Шадриков, 2006). Таким образом, интеллектуальное развитие предполагает не только совершенствование когнитивных механизмов переработки информации, но и формирование метакогнитивных механизмов интеллектуальной саморегуляции. По мнению А.В. Карпова, «субъекта деятельности следует рассматривать уже не как носителя процессов переработки информации, а как личность, характеризующуюся уникальными метапознавательными стратегиями и их сочетаниями, представляющими собой индивидуальный стиль метакогниции, который задается сочетанием познавательных, регулятивных и личностных характеристик, и влияет на особенности адаптации субъекта к среде» (А.В. Карпов, 2004, с. 35).

Понять сущность метакогнитивных процессов можно, только исследуя их в той системе, в которой и для которой они формируются и функционируют. В отечественной психологии в качестве такой системы выступает психологическая система деятельности (В.Д. Шадриков, 1982). В соответствии со структурой психологической системы деятельности можно выделить такие метапроцессы, как целеполагание, антиципацию, принятие решения, прогнозирование, программирование, планирование, контроль. К метакогнитивным процессам относятся также такие интегральные процессы, как саморефлексия, понимание, выяснение значения и смысла, интерпретация, аргументирование, доказательство, моделирование, опосредование (В.Д. Шадриков, 2006). Психологическая система деятельности раскрывает метакогнитивные процессы в их основной, т.е. регулятивной функции, в виде интегративных процессов регуляции деятельности и поведения (А.В. Карпов, 2004).

Дж. Флейвелл, основатель метакогнитивизма, в своих ранних работах рассматривал метапознание как связующее звено между стадиями развития интеллекта. Опираясь на концепцию развития интеллекта Ж. Пиаже, Флейвелл полагал, что мостиком между периодом конкретных операций (7–11 лет) и периодом формальных операций (11–15 лет) служит развитие способности к «метамышлению» – способности помещать в центр своего внимания свое собственное мышление, а не только его объекты (Дж.Х. Флейвелл, 1967). Более поздние эксперименты существенно рас-

ширили возрастной диапазон развития метапознания. Было показано, что, как только достигается некоторый уровень познания, возникает метакогнитивное мышление, позволяющее детям развивать когнитивные навыки более высокого уровня (K. Crowley, J. Shrager, R.S. Siegler, 1997).

Ряд других исследователей также связывает метапознание с интеллектом (J. Borkowski, M. Carr, M. Pressley, 1987; R.J. Sternberg, 1984; R.J. Sternberg, 1986 и др.). Так, Р. Стернберг разработал триархическую теорию интеллекта, которая комплексно объясняет отношения между (1) интеллектом и внутренним миром индивида, или умственными механизмами, лежащими в основе интеллектуального поведения, (2) интеллектом и опытом, а также (3) интеллектом и внешним миром индивида или использованием этих умственных механизмов в повседневной жизни с целью достижения разумного приспособления к среде (Р. Стернберг, 1996). В рамках отношений между интеллектом и внутренним миром индивида Стернберг выделяет метакомпоненты, представляющие собой управляющие процессы высшего порядка, используемые для планирования деятельности, отслеживания процесса решения и результатов.

М.А. Холодная, исследуя работу интеллекта, в качестве психологической основы регуляции психической деятельности выделяет особые ментальные структуры, образующие метакогнитивный опыт человека (М.А. Холодная, 2002). Их основное назначение – определять, где, когда и как будут использоваться наличные индивидуальные интеллектуальные ресурсы. Анализируя ментальные структуры, она выделяет три уровня (или слоя) опыта: когнитивный опыт, метакогнитивный опыт и интенциональный опыт. Согласно М.А. Холодной, в составе метакогнитивного опыта выделяется четыре типа ментальных структур, обеспечивающих различные формы саморегуляции интеллектуальной активности: непроизвольный интеллектуальный контроль, произвольный интеллектуальный контроль, метакогнитивная осведомленность и открытая познавательная позиция. Автор делает весьма существенный в контексте изучаемого нами вопроса вывод о том, что ментальные структуры, составляющие метакогнитивный опыт, представляют собой психологическую основу способности к интеллектуальной саморегуляции и, следовательно, являются условием продуктивного интеллектуального функционирования.

Таким образом, развитие современной психологии происходит на основе согласования данных многочисленных экспериментальных исследований, проведенных в разных парадигмах, но имеющих единое направление. Взаимообогащение отечественной и западной психологии способно обеспечить мощную психологическую поддержку развитию образования, медицины, политики, экономики, общественных отношений.

Интеграция субъектного подхода к исследованию психики и метакогнитивного направления позволит более полно и комплексно изучать процессы метакогнитивной регуляции интеллектуальной деятельности и, в частности, исследовать метакогнитивные особенности творческого решения профессионалом производственных проблемных ситуаций.

РАЗВИТИЕ КОНЦЕПЦИИ ПРОБЛЕМНОСТЕЙ ДЛЯ АНАЛИЗА СУБЪЕКТНОЙ АКТИВНОСТИ

Ю.Я. Голиков, А.Н. Костин

Институт психологии РАН, Москва
a.kostin@psychol.ras.ru

Системно-структурные свойства объектов современной техники обусловливают необходимость постановки и решения новых инженерно-психологических проблем по изменению характера труда операторов и персонала управления с исполнительского на поисково-аналитический, исследовательский, анализа в субъективном пространстве активности профессионалов всех сфер – и индивидуальной активности, и межличностных взаимодействий, и социальной активности. Поэтому концептуальные средства анализа субъектной активности, помимо профессиональной сферы, должны учитывать особенности мотивационно-целевой сферы личности, ее ценностных ориентаций, социальной детерминации поведения, социальной компетентности, социальных, нравственных и моральных норм.

Разработанная нами для анализа сложной профессиональной деятельности концепция проблемностей в основном была ориентирована на раскрытие особенностей реализации различных профессиональных функций по управлению техническими объектами. Данная концепция позволяла исследовать многоуровневые механизмы психической регуляции деятельности в ее динамике. В то же время в процессе экспериментальных исследований разных видов профессиональной деятельности были получены материалы, показывающие определенные ограничения разработанных концептуальных представлений, их недостаточное соответствие требованиям анализа особенностей свойств личности, межличностных взаимодействий и социального поведения профессионалов. Эти материалы потребовали дальнейшего развития положений концепции проблемностей и практических средств ее реализации.

В качестве основных направлений развития наших концептуальных представлений можно выделить, во-первых, коррекцию используемой аксиоматики и, во-вторых, расширение компонентного состава массива проблемностей.

Аксиоматика концепции проблемностей первоначально была построена на положениях теории психического отражения, которые во многом были доминирующими теоретическими основаниями психологического анализа психических процессов и деятельности. В настоящее время доминирующей становится теоретическая позиция о необходимости взаимного дополнения отражательной и конструктивисткой парадигм, совместного рассмотрения психических закономерностей отражения объективной реальности и порождения новых смыслов в субъективной реальности. Результаты психологических исследований А.В. Брушлинского, О.К. Тихомирова, Т.В. Корниловой, В.Ф. Петренко, И.А. Васильева, А.Е. Войскунского, В.Е. Клочко, В.В. Знакова, Е.Е. Соколовой и других показали существенную роль в психической активности субъекта механизмов порождения, новообразования динамических смысловых систем, операциональных смыслов, познавательных потребностей, новых продуктов мышления (знаний, способов решения и т.п.), взаимодействия неосознаваемых и осознаваемых компонентов мышления. Именно эти механизмы должны быть в наибольшей степени актуализированы в профессиональной деятельности поисково-аналитического, исследовательского типа, которая характерна для персонала управления изучаемых нами сложных технических объектов. Поэтому они и должны быть отражены при коррекции положений концепции проблемностей.

Второе направление развития концепции было ориентировано на усиление отражения в ее положениях особенностей сфер социальной активности и межличностных взаимодействий. Это было достигнуто посредством расширения массива проблемностей при включении в него компонентов, связанных с проявлением особенностей эмоциональных состояний, общения, коммуникаций, социального поведения.

В соответствии с указанными направлениями на настоящем этапе развития концепции проблемностей для более глубокого раскрытия коммуникативных и социальных аспектов личности профессионала, а также порождающих психических механизмов творческой деятельности в структуру психической регуляции активности субъекта были включены следующие *новые компоненты:*

– порождения, поиска и формирования гипотез выхода из ситуаций, новых норм и принципов выполнения задач, функций, деятельности, поведения и межличностного взаимодействия,

новых элементов системы знаний, убеждений, ценностей, морально-этических и нравственных норм и идеалов, отношений к технике, природе, человеку, обществу;
- возникновения, овладения и коррекции эмоциональных реакций, переживания и поведенческой активности, понимания возможностей по сохранению или изменению эмоционального переживания и настроения, установления или изменения чувственного отношения к ситуации или другим людям;
- анализа действий по взаимосвязи с другими людьми, организации действий и средств коммуникации, изменения норм поведения и межличностного взаимодействия;
- поиска смысла поступков, решений, деятельности, общения, изменения системы знаний, убеждений, ценностей, морально-этических и нравственных норм и идеалов, отношений к технике, природе, человеку, обществу.

В методическом плане эти теоретические положения были отражены в процессе разработки дополнительных групп проблемностей, связанных с рассмотренными новыми компонентами структуры психической регуляции активности субъекта.

Результаты данного этапа развития теоретических средств анализа субъектной активности профессионалов позволяют на следующем этапе исследований поставить задачу разработки обобщенной модели психической регуляции активности субъекта с расширенным составом систем и диапазоном уровней регуляции в концепции проблемностей.

САМОРЕГУЛЯЦИЯ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ В СИТУАЦИИ ПЕРЕЖИВАНИЯ СТРАХА

Л.С. Акопян

Самарский государственный педагогический университет, Самара
info-psy@rambler.ru

Ребенку XXI века приходится бороться с такими страхами, каких не испытывали его сверстники XX века: их вызывают, в частности, сюжеты фильмов ужасов, персонажи компьютерных игр, серийные убийцы, боевики со сценами насилия и убийствами, ежедневные сообщения о террористических актах в средствах массовой информации.

Ряд исследований по проблеме детских страхов, осуществленных с использованием авторского структурного опросника детских страхов (СОДС), позволил выявить феноменологию страхов детей младшего школьного возраста постперестроечного периода, которые нашли свое отражение в «Атласе детских страхов» (Л.С. Акопян, 2003).

В рамках нашего исследования мы задались вопросом, применяют ли младшие школьники саморегуляцию как способ уменьшить переживания страхов или полностью от них избавиться. В работе И.Б. Гриншпун и Т.В. Неболювы высказывается мнение о том, что «страх приводит к тому, что креативность ребенка обращается в область "пассивного" воображения, которое выполняет функцию психологической защиты» (И.Б. Гриншпун, Т.В. Неболюва, 1993). В нашем исследовании, помимо «пассивного воображения», получена информация, высказанная детьми младшего школьного возраста о разнообразных приемах саморегуляции. На основе обобщения ответов были сформулированы типы поведения детей в ситуациях острого переживания страха.

Для того чтобы не бояться, дети используют несколько приемов поведения, которые мы определяем как:

1) пассивно-защитное;
2) самоуспокаивание;
3) активно-защитное;
4) бездействие;
5) обращение за помощью к родителям;
6) отвлечение с помощью чего-либо;
7) обращение к «высшим силам».

Проведенное исследование с учетом типа образовательного учреждения (гимназия, общеобразовательная школа) и территориальной специфики (город – село) показало, что дети младшего школьного возраста могут самостоятельно справиться с состояниями острого страха, используя те или иные способы саморегуляции, т.е. являются *субъектами* совладания с негативными эмоциональными переживаниями.

Для детей с пассивно-защитным поведением характерны следующие высказывания: «лезу под одеяло», «прячусь под кроватью», «отворачиваюсь к стене», «зажмуриваю глаза». Чаще всего его применяют ученики начальной общеобразовательной школы города и села.

Следующий тип поведения – «самоуспокаивание» – преобладает у гимназистов г. Самары. Приведем некоторые высказывания: «считаю до ста», «убеждаю себя, что этого нет», «говорю себе: "Костя, не бойся"» и т.д.

Активно-защитный способ для борьбы со страхом выявлен у большинства гимназистов городов Севастополя, Самары и села Б.Черниговка. Интересны следующие высказывания: «иду навстречу страху», «борюсь с ним», «говорю страхам: “Отвалите”», «смотрю страху в глаза», «беру автомат», «делаю то, чего боюсь», «ругаю того, кто меня пугает» и т.д. Исследование показало, что такой активный способ совладания со страхом свойствен детям, которые считают, что бояться не стыдно. Также эти дети уверены в родительской поддержке, их готовности прийти к ним на помощь. Проиллюстрируем детские высказывания: «меня учат, как не бояться», «объясняют то, чего я не знаю», «жалеют, успокаивают», «учат плавать» и т.д.

Бездейственное поведение больше всего отмечено у учеников начальной школы: «ничего не делаю», «жду, когда страх сам пройдет» и т.д.

За помощью к родителям обращается некоторая часть детей: «бегу к маме и папе», «ночую у них в спальне», «берем с мамой веревочку в руки», «папа спит у меня в комнате» и т.д.

Многие ученики отмечают, что борются со страхом при помощи отвлечения чем-либо. Это выражается в их следующих высказываниях: «играю с кошкой», «смотрю мультики», «стараюсь заиграться», «читаю интересную книгу», «начинаю танцевать, громко петь» и т.д.

Менее всего применяется такой тип поведения в нашей выборке (1% от всего числа выборки), как обращение к «высшим» силам: «молюсь богу», «читаю молитву», «смотрю на икону», «зову бога» и т.д.

Обследование детей с ЗПР, воспитывающихся в детских домах, показало, что в ситуации переживания страха пассивно-защитное поведение характерно для 43% детей («терпеть, когда страшно», «спать со светом, когда боишься темноты»). Активно – защитное поведение применяют 29% детей («чтобы не бояться, побыть в темноте», «проснуться, если снится страшный сон», «защищаться, если на меня нападут» и т. д.). Следующий тип поведения – отвлечение (22%) – выявлен у детей, не находящих поддержки со стороны взрослых, что характерно для данной категории детей («смотрю телевизор», «когда мама долго не приходит, мы с сестрой играем в разные игры»). Такой тип поведения как «самоуспокаивание» характерен для 16% детей («думаю о хорошем», «не говорю себе, что боюсь» и т. д.) У детей, проживающих в социальных учреждениях, отсутствует такой тип поведения, как обращение за помощью к взрослым, который довольно часто отмечают дети, живущие в благополучных семьях.

По интенсивности испытывания страхов воспитанники детского дома отмечают страх бандитов и страх «проснуться ночью», что

может быть связано со спецификой проживания в детском доме, где ребенок, проснувшись ночью, остается один на один со своими страхами.

В то же время наше внимание привлекли рисунки с изображением страха глубины, страха утонуть. Дети с ЗПР в отличие от детей-нормы рисуют не только фигуру тонущего человека в воде, но и берег с травой (а это уже опора), где стоит человек, готовый прийти на помощь, в некоторых случаях нарисован человек с кругом или каким-то предметом.

Страх темноты чаще изображается темно-серыми, черными цветами в виде квадратов или сильно заштрихованного пространства листа, в отдельных случаях рисуется убранство комнаты без присутствия человека. Но следует отметить, что почти всегда обязательным является присутствие окна, за которым светятся желтым светом большое количество звезд, месяц или луна (потребность в тепле, защите). Окно (проем) может олицетворять собой возможный выход (побег) из страшной ситуации.

В нашем исследовании выявляется то общее, что можно отметить у всех категорий обследуемых детей. Дети борются со страхами доступными их психике способами: они приручают или задабривают страх, делают его смешным и нестрашным. При рисовании страхов некоторые дети неосознанно проводят «самотерапию», раскрашивая страшный образ яркими цветами, а также пририсовывают страшному образу такие детали и элементы одежды, которые носит сам ребенок, делая его идентичным себе, как бы говоря: «Он такой, как я, он не причинит мне вреда».

Следует отметить, что многие девочки (норма) перед тем, как нарисовать свои страхи, говорили, что они хотят сначала нарисовать что-то хорошее. Так, например, сначала была нарисована принцесса, а потом уже Баба-яга; некоторые девочки изображали положительный образ уже после того, как были нарисованы их страхи. Так, например, после рисования страшной акулы девочка нарисовала русалку. Такое поведение можно рассматривать как один из способов совладания по типу уравновешивания в ситуации переживания негативных эмоций.

СОЦИАЛЬНАЯ АДАПТАЦИЯ ПОДРОСТКОВ С НАРУШЕНИЯМИ РАЗВИТИЯ ОТ КОРРЕКЦИИ К САМОУПРАВЛЕНИЮ ПОВЕДЕНИЕМ И САМОКОМПЕНСАЦИИ ЛИЧНОСТИ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОСТРАНСТВЕ

Л.В. Белова

Казанский государственный технический университет им. А.Н. Туполева, Казань
belova.larisa@list.ru

Человек как личность постоянно развивается и совершенствуется. С одной стороны, особенности и уровни его развития можно постоянно отслеживать и фиксировать, а с другой – в процессе обучения и воспитания человека можно активно влиять на этот процесс. Основными источниками развития человека как субъекта являются рассматриваемые в рамках отечественной традиции психологической науки взаимодействие (отношение, отражение). Эти явления обусловлены присущей человеку активностью и описывают в наиболее общем виде связь человека с миром, характер его контактов с миром и самим собой.

Анализ научной литературы по социальной адаптации подростков с нарушениями развития и особенностям формирования социально-психологических качеств их личности позволил выяснить, что к одной из наиболее актуальных проблем воспитанников интернатных учреждений исследователи относят трудности социализации подростков, отстающих в развитии (особенно сирот). Наибольшие трудности и отклонения от нормального становления личности наблюдаются в эмоционально-волевой сфере, нарушении социального взаимодействия, неуверенности в себе, снижении самоорганизованности и целеустремленности, что приводит к значительному ослаблению «силы личности».

Объект проведенного эмпирического исследования – социально-психологическая адаптация подростков-сирот и подростков, оставшихся без попечения родителей, с отклонениями в развитии VIII вида.

В результате исследования соотношения уровня эмпатии и типа восприятия группы подростков-сирот и подростков, оставшихся без попечения родителей, с отклонениями в развитии VIII вида, было доказано существование положительной значимой связи между уровнем эмпатии и коллективистским типом восприятия группы (рассмотрение группы как ценности). Ни один из испытуемых не отличается преобладанием прагматического типа восприятия группы. Подростки с умственной

отсталостью характеризуются невысоким уровнем эмпатии. У девочек в большей степени преобладают эмоциональный и интуитивный каналы эмпатии, они склонны сопереживать людям на эмоциональном уровне, опираясь на опыт, хранящийся в подсознании. Мальчики же в большей мере обладают проникающей способностью эмпатии, создавая атмосферу открытости, доверительности, задушевности.

Исследовательским путем выявлены особенности социально-психологических качеств подростков (воспитанников интерната), отстающих в развитии. Самоосознавание (принятие себя) – ориентация в своем потенциале у данных подростков на среднем уровне. Это недостаточный уровень принятия себя для успешного процесса адаптации: мешает излишняя критичность к себе.

Мироотношение. При достаточно высоком уровне ориентации в окружающих людях и способности к позитивным контактам, у испытуемых наблюдается излишнее неприятие других, что тормозит успешное протекание адаптации. Эмоциональный комфорт таков, что в различных ситуациях подростки могут чувствовать себя уютно в коллективе и испытывать излишний эмоциональный дискомфорт, что ведет к нарушениям социального развития.

Социальная активность оценена по внутреннему контролю (интернальности), уровень которого недостаточен для протекания успешной адаптации. Способность к саморегуляции, самоуправлению существует, но она недостаточна для полноценной адаптации, неоптимальна, мешает излишний внешний контроль. Выявлен неоптимально сниженый уровень способности к лидерству, недостаточно выраженная готовность к принятию решений, к ответственности. Повышенный уровень ведомости тормозит успешное протекание адаптации. Большинство испытуемых сироты, и есть опасение, что после выхода из интерната у них могут возникать проблемы из-за отсутствия «ведущего» (родитель, воспитатель), который бы их «направлял».

Жизнестойкость. Высокий уровень выраженности эскапизма (уход от проблем) указывает на неумение справляться с трудностями и проблемами, возникающими на жизненном пути, приводит испытуемых к тому, что адаптация у подростков, отстающих в развитии на среднем, а не на оптимальном уровне. Причем наименее адаптивными оказались три девочки и мальчик, а наиболее адаптивными оказались другие две девочки и мальчик.

Таким образом, у обследованных подростков проявляются как социально-психологические качества личности, способствующие их адаптации, так и приводящие к дезадаптации. Недостаточность «успешных» качеств и излишки «неуспешных» создают почву для проблем

во взаимодействии с обществом после выхода из интерната. Психологам и работникам школы-интерната необходимо работать над повышением уровня адаптации подростков, обращая внимание на особенности выраженности социально-психологических качеств.

В результате корреляционного анализа выявлены важные связи между переменными, уточняющими картину социальной адаптации подростков с нарушениями развития. Так, чем выше адаптивность, тем выше уровень эмоционального комфорта и принятия других и, как следствие, выше выраженность положительного построения систем отношений с окружающими. Чем выше уровень принятия других, тем менее выражены дезадаптивность и внешний контроль. Чем более выражена адаптивность, тем меньше уровень неприятия себя, выше самоутверждение в роли потребителя, выше уровень принятия себя, выше статус и экспансия в общении. Обнаружена обратная связь неспособности к научению и адаптивности.

Установлено: чем выше уровень дезадаптивности, тем выше уровень неприятия себя, тем более выражен уровень эмоционального дискомфорта и внешнего контроля происходящих событий, выше уровень неприятия других. Чем выше уровень неприятия других, тем более выражена неспособность к научению. С другой стороны, чем сильнее выражена дезадаптивность, тем слабее – самоутверждение в роли потребителя.

Чем более развита способность к организации досуга, тем более выражено доминирование, выше уровень внутреннего контроля происходящих событий. Одновременно, тем ниже уровень неприятия других и неприятия себя. Чем ниже уровень неприятия себя, тем выше уровень положительного восприятия своего «Я». Интересно, что чем более выражена способность к организации досуга, тем менее выражена неспособность к научению.

Таким образом, мы выяснили, что в образовательном пространстве так и не решаются задачи адаптации, автономизации и активизации личности. Несмотря на все усилия, остаются значительные проблемы развития личности воспитанников школ-интернатов.

Проследив вышеописанные связи, можно сформулировать рекомендации. На наш взгляд, необходима коррекционная работа по снижению уровня неприятия других, тогда ожидается повышение способности к научению, построение систем позитивного отношения к окружающим и адаптивности. Повышая уровень принятия других, можно снизить уровень дезадаптивности, повысить адаптивность и обеспечить самоутверждение в роли потребителя.

Необходимо проводить коррекционную работу, направленную на приобретение самоуважения и адекватной самооценки у подростков,

развитие способности к самоуправлению поведением и самокомпенсации. Самокомпенсация, являясь одним из необходимых условий развития личности, имеет свои структурные особенности, проходит определенные этапы развития и может быть сформирована посредством специально организованной учебной и внеучебной деятельности.

Субъектам образовательного пространства школы-интерната стоит целенаправленно развивать у подростков «успешные» социально-психологические качества. Необходима коррекция чувства неполноценности; формирование социального интереса; коррекция устремлений и мотивов с перспективой выработки нового стиля жизни.

САМОРЕГУЛЯЦИЯ АКТИВНОСТИ УЧИТЕЛЯ

О.В. Белоус

Армавирский государственный педагогический университет, Армавир
belous_a@inbox.ru

Проблемы закономерностей регуляции человеком своей активности занимают ведущее место в общем контексте субъективного подхода к изучению психики человека (П.К. Анохин, Н.А. Бернштейн, О.А. Конопкин, Д.А. Ошанин и др.). Методологическое положение о человеке как субъекте собственной произвольной активности уже традиционно для отечественной психологии (С.Л. Рубинштейн, Б.Г. Ананьев, Б.Ф. Ломов А.Н. Леонтьев и др.). Основным методологическим принципом субъектного подхода является признак активной роли человека в реализации своих крайне многообразных отношений с окружающим миром. Человек при достижении поставленных целей реализует присущую ему способность к психической саморегуляции в том смысле, что сам исследует условия, программирует, контролирует и корректирует произвольную активность.

Представляется принципиальным и достаточно очевидным, что регуляторные процессы у конкретного человека должны иметь свою индивидуальную специфику. Индивидуальное своеобразие произвольной активности человека при его взаимодействии с окружающим миром обозначается и изучается в психологии через понятие индивидуального стиля самых разных форм психической активности и деятельности (А. Адлер, К.М. Гуревич, Е.А. Климов и др.).

Мы рассматриваем саморегуляцию как способность, дающую возможность учителю самостоятельно обеспечить адекватность педагогической

деятельности принятой программе действий, требованиям определенных норм, правил, принципов, определенных в программах для образовательных учреждений, выступающих в качестве ориентиров деятельности. Специфику саморегуляции активности учителя в педагогическом взаимодействии обусловливают: особенность (сложность) и качество выполняемых действий; самостоятельность и инициатива в решении задач, особенно задач конфликтного характера, время адаптации к изменяющимся условиям и т.п.

Процесс формирования осознанно-произвольной саморегуляции – это процесс становления активного субъекта деятельности, вне рамок какого-то определенного вида деятельности. Это свидетельствует о возможности и умении человека осознавать свои цели, строить систему действий, направленных на достижение этих целей, моделировать условия окружающей действительности для оптимального разрешения своих проблем, контролировать, корректировать программу, действия в зависимости от складывающихся ситуаций. Другими словами, это свидетельствует о высоком уровне пластичности человека, приспособленности, адаптированности к окружающей действительности. Однако становление субъекта деятельности зависит и от особенностей конкретной деятельности.

Формирование единой для множества разных деятельностей системы саморегуляции позволяет подготовить человека в будущем к перемене поведения в трансформирующихся ситуациях, адаптации к постоянно меняющимся условиям педагогической деятельности.

При наличии и активном совершенствовании у человека системы саморегуляции возникает тенденция к более осознанному проявлению себя, пониманию себя как субъекта деятельности, в результате чего уменьшается конфликтность человека, повышается уверенность в себе, улучшается профессиональное самочувствие.

О том, что вне развития саморегулятивных возможностей невозможен процесс становления творческой, социально ответственной личности, с высоким уровнем рефлексии, каким и должен быть учитель-мастер, свидетельствуют такие проявления саморегуляции, как: потребность и умение критически оценивать и контролировать свои действия, произвольно направлять, перестраивать собственные действия с учетом возможных их последствий и т.д.

Особенность педагогической деятельности и состоит в том, что в ней одновременно разворачиваются ситуации разного плана и характера. При осуществлении профессиональной деятельности учитель непрерывно сталкивается с ситуацией выбора различных способов реализации своей активности в зависимости от своих целей, индиви-

дуальных особенностей и условий окружающей его действительности, особенностей взаимодействия с ним людей. В таком случае снятие неопределенности возможно лишь средствами саморегуляции в том смысле, что человек сам исследует ситуацию, программирует свою активность и контролирует и корректирует результаты (О.А. Конопкин, 1980; Б.Ф. Ломов, Е.Н. Сурков, 1980; В.И. Степанский, 1981).

Знания о регуляторике дают возможность предопределения, прогнозирования поведения человека и оптимизации и активизации его деятельности, внутренних резервов человека и, в частности, его потенциальных личностных возможностей на основе выявления закономерностей их произвольной активности.

В результате формирования системы таких знаний у учителя можно ожидать появления достаточного уровня психологической готовности к профессиональной деятельности, профессиональному самосовершенствованию.

Важными личностными образованиями, в которых проявляется осознанный уровень саморегуляции активности учителя являются: уровень произвольности действий; осознанность, ответственность; способность к целеполаганию; способность к самостоятельному «конструированию» модели значимых условий достижения цели и соответствующей программы ответных собственно исполнительских действий; пластичность, практичность, способность оценивать, стремление улучшать результаты деятельности; умение выделять основные смысловые моменты в деятельности учащихся; содержательность, адекватность, структурированность «Образа Я», что предполагает развитую рефлексию как способность человека к осознанию себя и окружающих, своих актуальных и потенциальных возможностей, эмоциональную восприимчивость и др.

Учитель может (в смысле «умеет») и должен рефлексировать, ему необходимы: знания о ролевой структуре и позиционной организации коллективного взаимодействия – наличие кооперативного типа рефлексии, представления о внутреннем мире другого человека – коммуникативный тип рефлексии, осознание своих поступков и наличие адекватного образа собственного «Я» – личностная рефлексия, знания об объекте и способы действия с ним – интеллектуальный тип рефлексии (С.Ю. Степанов, 1985).

Саморегуляция активности учителя рассматривается нами как способность самостоятельно обеспечить адекватность принятой программы действий задачам педагогической деятельности, требованиям определенных принципов, норм, правил, определенных в школьных учебных предметных и методических программах, выступающих в качестве ориентиров деятельности.

В комплекс регулятивных умений учителя входят: умение анализировать поведение, вычленять основные смысловые моменты, способность к рефлексии, восприимчивость к реакциям окружающих, способность к моделированию, к осознанному ответному выбору образцов и эталонов, их самостоятельному «конструированию», способность к целеполаганию: постановке целей, их иерархизации по степени необходимости и достаточности, определение средств в достижении целей, умения и навыки использования вспомогательных средств саморегуляции поведения для более эффективного разрешения поставленных коммуникативных и организационных задач, определение учителем готовности к обучению у учащихся и др.

На основании результатов, полученных нами в ходе экспериментального исследования саморегуляции можно утверждать, что формирование регулятивных умений обеспечивается выполнением следующих основных условий: развитием умений и навыков самоанализа; овладением способами анализа партнера; познанием своих возможностей через проигрывание ситуаций и пр. Программа развития саморегулятивных умений ориентируется на воздействие на основные сферы личности: потребностно-мотивационную; характерологические особенности (аккуратность, ответственность, исполнительность и т.п.); эмоционально-волевую (эмоциональная устойчивость, эмоциональная напряженность, тревожность, особенности принятия решения); интеллектуальную; коммуникативную сферу (показатели коммуникативных качеств, стиль межличностных отношений, степень развития общительности).

САМОРЕГУЛЯЦИЯ ФУНКЦИОНАЛЬНЫХ СИСТЕМ ВОСПРИЯТИЯ И АДАПТИРОВАННОСТЬ ЧЕЛОВЕКА

Д.В. Бердников, В.В. Плотников

Центрально-Черноземный НЦ РАМН, Курск
berdnikov@rambler.ru

Человек и окружающая среда находятся в постоянном динамическом равновесии, осуществляемом через процесс адаптации, реализующийся во всех случаях нарушения баланса их взаимоотношений. Все аспекты адаптации тесно взаимосвязаны между собой, организуя единый комплексный процесс.

Адаптивные реакции осуществляются особым образом организованными и соподчиненными между собой функциональными системами. По словам Ф.Б. Березина, реализация данного процесса обеспечивается, сложной многоуровневой функциональной системой, на разных уровнях которой регулирование производится преимущественно психологическими или физиологическими механизмами (Ф.Б. Березин, 1988). Структурные уровни функциональной системы адаптации соответствуют уровням организации человека и подчинены принципу саморегуляции. Эффективность же психической адаптации определяется адекватным информационным взаимодействием со средой и необходимыми энергетическими затратами (Н.А. Агаджанян, Р.М. Баевский, А.П. Берсеньева, 2006). Исходя из этого, целью исследования явилось изучение зависимости параметров саморегуляции психических функциональных систем от свойств темперамента как стабильных, биологически обусловленных, формально-динамических характеристик индивидуальности.

Исследованы 228 практически здоровых молодых людей (60 мужчин и 168 женщин) в возрасте 18–26 лет – студентов медицинского университета.

Саморегуляция информационного взаимодействия человека со средой изучалась компьютеризированной методикой исследования саморегуляции восприятия длительности (1 сек.) звучания чистого тона (700 Гц), при последовательном (по 50 раз) воспроизведении эталона при разных условиях: а) без обратной связи; б) с обратной связью: после каждой оценки стимула испытуемому индицируется величина и направленность ошибок; в) с ложной обратной связью: без ведома испытуемого эталон возрастает на величину средней ошибки в тестах с обратной связью (В.В. Плотников, Д.В. Бердников и др., 2005). Ошибка в оценках длительности тона автоматически регистрируется с точностью до 0,01 сек. По данным выполнения методики автоматически рассчитывается 17 показателей, разделенных на пять групп. Первая группа выявляет результативную сторону саморегуляции: точность и стабильность оценок. Другие коэффициенты отражают процесс достижения индивидуальных результатов: 1) переоценка-недооценка; 2) обучаемость (степень повышения точности и стабильности оценок эталонов к концу исследования по сравнению с его началом); 3) чувствительность к внешней обратной связи (степень повышения точности и стабильности оценок эталона на фоне обратной связи по сравнению с оценками без обратной связи); 4) пластичность саморегуляции (степень гибкости перепрограммирования деятельности под влиянием информации о текущих ошибках).

Характеристики индивидуальности исследовались тестом акцентуации свойств темперамента (ТАСТ), разработанным в ЦЧ НЦ РАМН (В.В. Плотников, Л.А. Северьянова, Д.В. Плотников, Д.В. Бердников, 2006). Тест представляет собой опросник из 125 вопросов, разделенных на 10 шкал, девять из которых измеряют индивидуально-психологические свойства: 1. Гипертимность – дистимность. 2. Социальная активность – пассивность. 3. Энергичность – пассивность. 4. Нейротизм – психовегетативная стабильность. 5. Сенситивность – реалистичность. 6. Робость – социальная приспособленность. 7. Агрессивность – эмоциональная уравновешенность. 8. Эмоциональная лабильность – стабильность. 9. Ригидность – гибкость. Десятая шкала – контрольная.

Анализ проводился расчетом ранговой корреляции по Спирмену.

На первом этапе анализировались взаимосвязи по результатам исследования общей группы испытуемых. При отсутствии внешней обратной связи значимых корреляций выявлено не было. При использовании внешней обратной связи высокая точность связана ($p < 0,05$) с приспособленностью: низкой тревожностью, спокойствием, решительностью, быстрым принятием решения, склонностью к риску. При этом высокая обучаемость коррелировала ($p < 0,05$) в основном с реалистичностью ($p < 0,001$), эмоциональной уравновешенностью ($p < 0,05$): рационалистичностью, рассудочностью, прагматической ориентацией, сдержанностью, спокойствием, собранностью, ровным фоном настроения, и некоторой гипотимностью ($p < 0,05$): пассивностью, серьезностью, ответственностью. При изменении обратной связи на ложную сохраняется зависимость точности саморегуляции от стеничных качеств – приспособленности ($p < 0,01$), психовегетативной ($p < 0,05$) и эмоциональной стабильности ($p < 0,05$). В то же время обучаемость и высокая пластичность связываются с астеническим полюсом эмоциональной реактивности: агрессивностью – импульсивностью, противодействием внешнему давлению; робостью – тревожностью, неуверенностью, психовегетативной неустойчивостью; эмоциональной лабильностью – реактивностью состояний; а также гибкостью – высокой пластичностью регуляторных процессов, быстрым реагированием на стремительные изменения событий, сообразительностью.

Далее испытуемые были разделены по половому признаку, что выявило значительные различия зависимостей саморегуляции от темпераментальных качеств у мужчин и женщин.

Так, если у женщин при отсутствии внешней обратной связи и более точным восприятием длительности тона только стилевые характерис-

тики связаны с психовегетативной стабильностью, реалистичностью и приспособленностью, то у мужчин картина иная. Точность и пластичность восприятия у них связана с эмоциональной стабильностью и уравновешенностью: сдержанностью, спокойствием, собранностью, рассудительностью, организованностью поведения, а стилевые характеристики с социальной активностью и ригидностью: консерватизмом, аккуратностью, педантичностью.

Адекватное использование внешней обратной связи (точность и способствующий этому стиль) у женщин связывается с приспособленностью. При этом стабилизация саморегуляции (обучаемость) коррелирует с реалистичностью и эмоциональной стабильностью. У мужчин же использование внешней обратной связи наиболее сильно проявляется на фоне дисгармоничных сочетаний со свойствами темперамента.

Точность восприятия длительности тона у них зависит от эмоциональной лабильности и социальной активности. Этому способствует снижение величины переоценок, связанное с агрессивностью, недооценок – с эмоциональной лабильностью и высокая реактивная пластичность, зависящая от обратной агрессивности – эмоциональной уравновешенности. Высокая же обучаемость коррелирует с гипотимностью и пассивностью: серьезностью, ответственностью.

Изменение обратной связи на ложную, вызывая когнитивный конфликт, меняет картину взаимосвязей. Точность и стиль ее достижения у женщин вновь коррелирует с приспособленностью, а стилевая тенденция с психовегетативной стабильностью и энергичностью. При этом прогресс точности (обучаемость) зависит от агрессивности. Характеристики же высокой пластичности, как и в общей группе, связаны с робостью, психовегетативной неустойчивостью, эмоциональной лабильностью, гипертимностью и гибкостью. У мужчин же только уменьшение величины переоценок коррелирует с приспособленностью. Высокая чувствительность к обратной связи и пластичность зависят у них от эмоциональной стабильности и уравновешенности. Кроме того, пластичность связана с сенситивностью. Обучаемость же мужчин, при преодолении когнитивного конфликта, коррелирует с гибкостью: высокой пластичностью регуляторных процессов, быстрым реагированием на стремительные изменения событий, сообразительностью.

СУБЪЕКТИВНАЯ КАРТИНА ЖИЗНИ КАК СУБЪЕКТНЫЙ ФАКТОР САМОЭФФЕКТИВНОСТИ ЧЕЛОВЕКА

А.Н. Большакова

Харьковская государственная академия культуры, Харьков
Bolshakova777@ukr.net

Современное состояние психологической науки и практики характеризуется превращением понятия «субъект» в базовую категорию. Психологию субъекта многие ученые сегодня рассматривают как методологическую основу конкретных эмпирических исследований, в частности проблем понимания человеческого бытия (С.Л. Рубинштейн, 1957, 1959, 1997, 1999; Б.Г. Ананьев, 1967, 1968, 1977; А.В. Брушлинский, 1994 – 1997, 2007; К.А. Абульханова-Славская, 1995; Л.И. Анцыферова, 2000; В.В. Знаков, 2003; В.И. Моросанова, 2003; А.Ш. Тхостов, 1994; В.В. Селиванов, 2002 и др.). По мнению А.В. Брушлинского, именно категория субъекта может выступить основой интеграции психологической науки (А.В. Брушлинский, 1991 – 1995, 2003 и др.).

В основе данного методологического подхода лежит рассмотрение субъекта как человека на высшем уровне преобразовательной активности: «Важнейшее из всех качеств человека – быть субъектом, т.е. творцом своей истории, вершителем своего жизненного пути» (А.В. Брушлинский, 1994). Исходя из данного методологического принципа, важнейшим направлением эмпирических исследований, реализуемых в рамках субъектного подхода, должно являться изучение механизмов, факторов и условий саморегуляции человеком своей жизни в различных ее аспектах.

Одним из факторов субъектной саморегуляции человека может рассматриваться субъективная картина жизненного пути (СКЖП). В данном случае она рассматривается как результат процессов познания, понимания и анализа, направленных на самого себя, характеристики своего бытия, т.е. как результат саморефлексии – «ключа к превращению человека в субъекта» (В.В. Знаков, 2003).

Основа выделения СКЖП личности как отдельного объекта исследования была заложена в работах Б.Г. Ананьева (1967, 1968, 1977), С.Л. Рубинштейна (1999), К.А. Абульхановой-Славской (1991), А.А. Кроника, Е.И. Головахи (1984). Впервые ввел понятие СКЖП Б.Г. Ананьев. Значимость представлений о своем жизненном пути для выстраивания человеком своего «Я» обосновал в своих работах С.Л. Рубинштейн.

В рамках событийно-биографического подхода, разрабатываемого, в первую очередь, такими учеными, как А.А. Кроник (1982–1984, 1987, 1988, 1993, 1994, 2003) и Е.И. Головаха (1982–1985, 1989), показано, что способ переживания свершившихся событий жизни определяет психологическую судьбу человека. В ряде исследований также показано, что деятельность человека существенно определяется не только его прошлым и настоящим, но и будущим, той моделью, в которой отражены представления человека о грядущих событиях (В.Э. Чудновский, 1986; П.И. Яничев, 1999; М.Р. Гинзбург, 1994; А.А. Кроник и Е.И. Головаха, 1982, 1984). Таким образом, можно говорить о трех элементах СКЖП: прошлое, настоящее, будущее.

Еще одним результатом субъектной саморефлексии в психике человека является построение представлений о самоэффективности. Данный конструкт является ключевым для социально-когнитивной теории А. Бандуры (А. Бандура, 2000; Дж. Капрара, 2003; Л. Хьелл, Д. Зиглер, 2003). В ходе своих исследований этот ученый сформулировал концепцию самоэффективности как веры в эффективность собственных действий, ожидания положительного результата от их реализации, убеждения в возможности удачного поведения в сложных ситуациях. Им было показано, что, хотя успешность человека в той или иной ситуации зависит и от его объективной компетентности, и от целого ряда внешних обстоятельств, для психического благополучия важны не столько объективные результаты сами по себе, сколько их интерпретация конкретным человеком и ожидание успеха, положительных результатов собственных действий. Доказано, что самоэффективность значительно влияет на моторное поведение, устойчивость к воздействию стрессовых ситуаций, а также опосредовано определяет внешние обстоятельства человека (через результаты его действий). Ее отсутствие может быть существенным препятствием в формировании социальной компетентности и активности человека, при определенных обстоятельствах ее недостаток становится причиной невротических нарушений.

Что касается источников формирования самоэффективности, то, по данным А. Бандуры, одним из важнейших условий, влияющих на развитие самоэффективности, является опыт человека – во-первых, непосредственно последствия поведения в сложных ситуациях, во-вторых, то, каким образом человек воспринимает и оценивает эти последствия.

Таким образом, можно сделать вывод, что в исследованиях доказано влияние прошлого как элемента СКЖП на развитие самоэффективности личности. В то же время изучение взаимосвязи двух других

элементов (настоящего, будущего) и самоэффективности личности остается актуальной проблемой, что обусловило выбор темы данного исследования, задачей которого было изучение СКЖП в целостности ее трех элементов как субъектного фактора формирования и развития самоэффективности человека.

В исследовании была выдвинута гипотеза о взаимосвязи различных показателей СКЖП и временных перспектив личности с уровнем самоэффективности.

В качестве испытуемых в исследовании приняли участие 63 человека (студенты в возрасте от 18 до 27 лет). Использовались методики: «Оценивание пятилетних интервалов жизни (ОПИ)» (А.А. Кроник и Е.И. Головаха, 1984), «Семантический дифференциал времени» (Л.И. Вассерман, 2005), опросник Ф. Зимбардо «ZTPI» по временной перспективе (А. Сырцова, 2007), методика изучения общей самоэффективности личности (Р. Шварцер, М. Ерусалем, В. Ромек).

Для оценки взаимосвязей показателей методик, направленных на диагностику СКЖП и самоэффективности, был проведен корреляционный анализ. Его результаты подтвердили гипотезу о влиянии СКЖ в целостности ее трех элементов (отношение к прошлому, настоящему, будущему) как субъектного фактора самоэффективности и позволили сделать некоторые частные выводы:

1. Уровень общей самоэффективности на статистически значимом уровне положительно коррелирует с такими показателями методики ОПИ, как «средняя оценка прошлого» ($r_{xy} = 0{,}332$; $p < 0{,}01$), «средняя оценка будущего» ($r_{xy} = 0{,}261$; $p < 0{,}05$), «средняя оценка всей жизни» ($r_{xy} = 0{,}257$; $p < 0{,}05$), «удовлетворенность жизнью» ($r_{xy} = 0{,}263$; $p < 0{,}05$).
2. Отмечаются положительные корреляционные связи между результатами методики оценки самоэффективности и восприятием настоящего как активного, деятельного, плотного, стремительного (фактор «активность» семантического дифференциала времени; $r_{xy} = 0{,}256$; $p < 0{,}05$); радостного, светлого, цветного, спокойного, яркого (фактор «эмоциональная окраска», $r_{xy} = 0{,}344$; $p < 0{,}01$).
3. Статистически достоверная связь обнаружена между результатами по методике оценки самоэффективности и таким факторам семантического дифференциала прошлого времени, как «активность» ($r_{xy} = 0{,}452$; $p < 0{,}01$), «эмоциональная окраска» ($r_{xy} = 0{,}263$; $p < 0{,}05$).
4. Положительно коррелируют оценки самоэффективности и таких факторов семантического дифференциала будущего, как «актив-

ность» (r_{xy} = 0,342; $p < 0,01$), «эмоциональная окраска», r_{xy} = 0,279; $p < 0,05$), «структурированность» (свидетельствует о хорошо разработанных планах в отношении будущего или достаточно точных представлениях о предстоящих событиях и деятельности; r_{xy} = 0,286; $p < 0,05$).

5. Существуют статистически достоверные прямые связи оценок самоэффективности и общей ориентации на будущее (шкала «будущее» методики ZTPI, r_{xy} = 0,478; $p < 0,01$); положительным, теплым, сентиментальным отношением к настоящему (шкала «позитивное прошлое», r_{xy} = 0,293; $p < 0,05$).
6. Отрицательно коррелируют оценки самоэффективности и пессимистического, негативного или с элементами отвращения отношения к прошлому (шкала «негативное прошлое» методики ZTPI, r_{xy} = 0,32; $p < 0,05$); фаталистическим, беспомощным и безнадежным отношением к будущему и жизни в целом (шкала «фаталистическое настоящее», r_{xy} = 0,36; $p < 0,01$).

Таким образом, результаты проведенного исследования позволяют утверждать, что позитивная субъективная картина жизненного пути является субъектным фактором саморегуляции как необходимое условие формирования самоэффективности человека.

ИНДИВИДУАЛЬНАЯ САМОРЕГУЛЯЦИЯ АКТИВНОСТИ У СТУДЕНТОК С РАЗНЫМ УРОВНЕМ ПЕРФЕКЦИОНИЗМА

Т.Л. Валуйская

Белорусский государственный педагогический университет им. М. Танка, Минск
tanya_valuiskaya@tut.by

Обучение в вузе, по сравнению со школьным обучением, задает систему более высоких требований к процессам саморегуляции студентов. Как отмечает О.А. Конопкин, от степени совершенства процессов саморегуляции зависит успешность, надежность, продуктивность, конечный исход любого акта произвольной активности (О.А. Конопкин, 1995).

И.А. Васильев, О.В. Митина, В.В. Кобанов говорят вслед за Ю. Кулем о самоуправлении личности, которое дифференцируется на два вида: саморегуляцию и самоконтроль. Саморегуляция представляет

собой подсистему поддержания личностью продуктивной и конструктивной активности при доминировании внутренней мотивации (И.А. Васильев, О.В. Митина, В.В. Кобанов, 2006).

К.А. Абульханова-Славская, В.И. Моросанова, О.А. Конопкин и др. рассматривают осознанную саморегуляцию как психологический механизм субъектной активности. Основными характеристиками субъектной активности человека признают ее творческий характер, способность к саморегулированию и самоорганизации.

В современных психологических исследованиях представлены разные направления и модели саморегуляции активности. В контексте нашего исследования интерес представляет концепция индивидуальных стилей саморегуляции В.И. Моросановой. Стилевыми особенностями саморегуляции В.И. Моросанова называет «типичные для человека и наиболее существенные индивидуальные особенности организации и управления своей внутренней и внешней активностью, устойчиво проявляющиеся в различных ее видах» (В.И. Моросанова, 2007). В.И. Моросановой и Р.Р. Сагиевым были выделены типичные профили осознанной саморегуляции студентами своей учебной деятельности, а также сильные и слабые стороны регуляции и возможности компенсации недостаточно хорошо развитых звеньев саморегуляции. Изучались ими и связи профилей саморегуляции с некоторыми личностными чертами испытуемых.

В данном исследовании проверялось предположение о том, что студентки с разной структурой и уровнями перфекционизма обладают специфическими особенностями произвольной саморегуляции активности.

В исследовании, проведенном на базе факультета социально-педагогических технологий Белорусского государственного педагогического университета имени М. Танка, приняли участие 83 студентки 2 курса специальности «Социальная педагогика. Практическая психология» в возрасте от 19 до 22 лет. Для изучения стилевых особенностей саморегуляции произвольной активности студенток был использован опросник В.И. Моросановой «Стиль саморегуляции поведения – 98», включающий шкалы «Планирование», «Моделирование», «Программирование», «Оценивание результатов», «Гибкость» и «Самостоятельность». Структура и уровень перфекционизма оценивались при помощи адаптированной И.И. Грачевой методики «Многомерная шкала перфекционизма» П. Хьюитта и Г. Флетта, позволяющей изучить 3 основных его компонента: перфекционизм, ориентированный на себя (ПОС), перфекционизм, ориентированный на других (ПОД), социально предписанный перфекционизм (СПП). Перфекционизм по отношению к себе заключается в предъявлении чрезвычайно высоких требований к себе, стремлении делать все наилучшим образом, постоянно совершенство-

ваться. Перфекционизм в отношении других проявляется в высоких требованиях к окружающим, к их способам деятельности и результатам, а также личностным свойствам. При высоком уровне социально предписанного перфекционизма человек считает требования к нему со стороны окружающих людей неоправданно высокими, нереалистичными.

Результаты математической обработки данных исследования свидетельствуют о том, что общий уровень перфекционизма студенток значимо коррелирует с общим уровнем саморегуляции поведения, а также с уровнем планирования и оценки результатов. Перфекционизм, ориентированный на себя, связан у девушек с более тщательным планированием и программированием своей активности, а также с развитостью и адекватностью самооценки и устойчивостью субъективных критериев оценивания. Перфекционизм по отношению к другим связан с автономностью в организации собственной активности, с независимостью от мнений и оценок окружающих. Переменная социально предписанного перфекционизма значимо коррелирует только с переменными ПОС, ПОД и общим уровнем перфекционизма.

Для дифференциации уровней перфекционизма по каждой из шкал и по общему уровню вычислялись выборочные средние и стандартные отклонения. Были выделены группы с высоким (10 человек – 12%), средним (62 человека – 74,7%) и низким (11 человек – 13,3%) уровнями стремления к совершенству. В группе с низким общим уровнем перфекционизма наблюдается преимущественно низкий общий уровень саморегуляции поведения, однако эта группа не является однородной. Студентки группы с высоким общим уровнем стремления к совершенству демонстрируют преимущественно высокий уровень саморегуляции поведения с преобладанием планирования, программирования и оценки результатов. Слабой стороной их стилевой саморегуляции поведения является недостаточная регуляторная гибкость (способность перестраивать систему саморегуляции в связи с изменением внешних и внутренних условий). Однако эта слабая сторона хорошо компенсируется.

При сравнении групп с высоким и низким уровнем перфекционизма по отношению к себе максимальные различия были выявлены по критерию планирования своей активности. Студентки, предъявляющие чрезвычайно высокие требования к себе, осознанно и самостоятельно выдвигают цели и планируют свою деятельность, а планы их реалистичны, детализированы и устойчивы. Именно эти студентки проявляют инициативу при выборе заданий для самостоятельной работы и демонстрируют высокую успешность учения. У испытуемых с низким уровнем перфекционизма по отношению к себе потребность в планировании своей активности развита слабо, а планы подвержены частой смене.

В группе студенток, предъявляющих высокие требования к другим (набравших высокие баллы по шкале перфекционизма, ориентированного на других), саморегуляция поведения отличается гибкостью и пластичностью. «При возникновении непредвиденных обстоятельств такие испытуемые легко перестраивают планы и программы исполнительских действий и поведения, способны быстро оценить изменение значимых условий и перестроить программу действий» (В.И. Моросанова, Е.М. Коноз, 2000). Однако им не свойственно детальное планирование своей активности.

Таким образом, студентки с высоким уровнем перфекционизма предъявляют высокие требования преимущественно к себе. Они обладают сформированной системой осознанной саморегуляции произвольной активности: осознанно выдвигают свои цели и самостоятельно продвигаются к их достижению. Именно для этой категории студенток самостоятельная работа может быть предпочтительной формой обучения в вузе. Однако им сложно перестраивать свои планы и программы действий в соответствии с изменяющимися условиями.

Проведенное исследование позволило сделать вывод о том, что различия в осознанной, произвольной саморегуляции активности субъекта могут быть связаны с индивидуальными стандартами достижений и стремлением к совершенству.

ВЗАИМОСВЯЗЬ САМООЦЕНКИ ПОДРОСТКА И ЕГО ЭМОЦИОНАЛЬНОГО ИНТЕЛЛЕКТА

О.М. Гончарова, И.А. Мироненко

Ленинградский государственный университет им. А.С. Пушкина, Санкт-Петербург
dou200@krsnet.ru

Характерной особенностью становления личности в подростковый период является интенсивный процесс перестройки и формирования самооценки. При этом ведущим фактором являются эмоции и чувства, переживаемые в общении со сверстниками и взрослыми. Эмоциональные аспекты межличностных отношений оказывают существенное влияние на развитие личности подростка. Подросток получает обратную связь от сверстников и взрослых и начинает воспринимать окружающих как своеобразное «зеркало», в котором отражается его соб-

ственная личность. Переживая эмоции в контексте межличностного взаимодействия, подросток учится смотреть на самого себя и окружающую действительность глазами другого человека, понимать мотивы и переживания окружающих.

Формирующаяся в процессе межличностного взаимодействия самооценка, в свою очередь, как важнейший компонент целостного самосознания личности, определяет гармоничность отношений человека как с самим собой, так и с другими людьми в процессе общения и взаимодействия. Адекватная самооценка обычно сопутствует позитивному отношению к другим людям, а также способности к самораскрытию, установлению глубоких межличностных контактов.

Адекватная самооценка является важнейшим условием успешной социальной адаптации и самореализации подростка. Она обеспечивает способность эффективно действовать в системе межличностных отношений, умение ориентироваться в социальных ситуациях, правильно определять личностные особенности и эмоциональные состояния других людей, выбирать адекватные способы общения с ними и реализовывать их в процессе взаимодействия. По данным исследований (G. Taylor et al., 1994), люди с адекватной самооценкой думают о себе хорошо, ставят перед собой цели, соответствующие своим возможностям, используют мнения других людей для достижения успеха, хорошо справляются с трудными ситуациями.

Способности к эффективному межличностному взаимодействию и саморегуляции в последние десятилетия стали предметом множества работ в областях исследований «эмоционального» и «социального» интеллекта. Заметим, что понятия эмоционального интеллекта и социального во многом пересекаются, т.к. важнейшей функцией эмоций является функция коммуникативная. В широком смысле к эмоциональному интеллекту относят способности к опознанию, пониманию эмоций и управлению ими; имеются в виду как собственные эмоции субъекта, так и эмоции других людей (D. Goleman 1995; J.D. Mayer; P. Salovey, 1997; Д.В. Люсин, 2004).

Российский психолог Д.В. Люсин трактует эмоциональный интеллект как способность к пониманию своих и чужих эмоций и управлению ими. При этом подчеркивается, что способность к пониманию и способность к управлению эмоциями может быть направлена и на собственные эмоции, и на эмоции других людей. Таким образом, он предлагает рассматривать два варианта эмоционального интеллекта – «внутриличностный» и «межличностный».

В таком понимании самооценка неразрывно связана с эмоциональным интеллектом и может рассматриваться как одна из его подструктур, как в части внутриличностной, так и межличностной. Самооценка

включает в себя когнитивную и эмоциональную составляющие в их единстве. В то же время функции самооценки не сводятся к традиционно понимаемым функциям эмоционального интеллекта. В числе прочих важнейших ее функций называют и такие, как защитная функция и функция обеспечения внутренней стабильности и согласованности Я. Обеспечение таких функций может потребовать как раз определенных искажений образа реальности. Таким образом, по нашему мнению, вопрос о взаимосвязи самооценки и эмоционального интеллекта не предполагает простого ответа.

Особый интерес представляет вопрос о взаимосвязи самооценки и эмоционального интеллекта в подростковый период, когда происходит активная перестройка самооценки в процессе межличностного взаимодействия и эффективность этого взаимодействия наиболее непосредственно связана с самооценкой. Для изучения взаимосвязи самооценки и эмоционального интеллекта в подростковый период проведено исследование с применением ряда тестовых методик, направленных на измерение самооценки подростка, а также методики ЭмИн Д.В. Люсина, методики экспресс-диагностики эмпатии и авторской анкеты. Результаты исследования, пока лишь частично обработанные, позволяют говорить о наличии значимых связей между показателями самооценки и эмоционального интеллекта.

МОТИВАЦИОННЫЕ РЕГУЛЯТОРЫ СУБЪЕКТНОСТИ СТУДЕНТОВ В УЧЕБНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

Г.Б. Горская, Ю.М. Босенко, Т.И. Зернова, М.Э. Хорошун

Кубанский государственный университет физической культуры, спорта и туризма, Краснодар
gorskayagalina@mail.ru

Осознание личностью себя как субъекта собственной жизни предполагает включение в значимые ситуации и виды деятельности по собственному убеждению, под влиянием личного выбора. Однако жизненная реальность такова, что довольно часты случаи включения в те или иные виды деятельности скорее под влиянием обстоятельств или других людей.

Сложность обретения человеком готовности к реализации собственных жизненных планов делает закономерным активный интерес

к проблеме субъектности в отечественной психологии (А.В. Брушлинский, 1991; 2003) и активное развитие концепции самодетерминации в американской психологии (R.M.Ryan, E.L. Deci, 2000; E.L. Deci, R.M. Ryan, 2000).

Реализация человеком себя как субъекта жизни зависит от многих факторов. Среди них представляются весьма значимыми три: 1) наличие личностных черт, выступающих как основа субъектного включения во взаимодействие с социумом (ответственности, самостоятельности, активности, внутренний локус контроля); 2) достаточный уровень развития умений, необходимых для самоорганизации; 3) мотивация реализации потенциала субъектности, которым обладает личность.

Как показали исследования становления субъектности студентов в условиях обучения в вузе (Е.В. Крутых, 2006; В.А. Черкасова, 2004), на протяжении обучения студентов в вузе наблюдается позитивная динамика показателей интернальности, осознанной саморегуляции поведения, представляющей существенную инструментальную предпосылку субъектной активности. В то же время студентов отличает низкая мотивация принятия на себя ответственности, нежелание применять имеющиеся регуляторные умения. Ситуации принятия на себя ответственности частью студентов расцениваются как нежелательные и навязанные обстоятельствами. Вместе с тем студентами высказывается мнение, что в условиях учебной деятельности редко возникают ситуации, требующие проявления субъектной позиции, самостоятельного принятия решений.

Излагаемое исследование, проведенное при поддержке гранта РГНФ и Администрации Краснодарского края (проект № 07-06-38614 а/Ю), посвящено становлению мотивационных основ субъектной позиции студентов в учебной деятельности как значимой с точки зрения приобретения ресурсов активного включения в жизнь общества. Оно предполагает использование разработанной в рамках концепции самодетерминации Е.Л. Деси и Р.М Райана модели трансформации внешней мотивации во внутреннюю, а также представления об удовлетворенности базовых потребностей в автономии, компетентности и включенности во взаимоотношения как факторе становления самодетерминации.

В исследовании устанавливались особенности принятия студентами учебной деятельности как личностно значимой на основе анализа соотношения внутренней, внешней мотивации учебной деятельности и амотивации. Исследование предполагало также установление роли удовлетворенности базовых потребностей и поддержки автономии со стороны педагогов в становлении самодетерминации студентов в учебной деятельности.

Для оценки сопоставимости концепции самодетерминации и разрабатываемой в отечественной психологии концепции субъектности личности в исследовании поставлена задача установления взаимосвязей между показателями мотивации самодетерминации и показателями ответственности как субъектного свойства личности.

Программа исследования включала диагностику мотивации учебной деятельности, удовлетворенности базовых потребностей, поддержки автономии педагогами по методикам, разработанным в контексте теории самодетерминации и адаптированным в процессе выполнения данного проекта, диагностику ответственности (В.П. Прядеин, 1998). Участниками исследования являлся 181 студент пяти факультетов Кубанского государственного университета физической культуры, спорта и туризма (114 юношей и 67 девушек).

Данные исследования свидетельствуют о том, что побуждением студентов к учению выступают как внутренние, так и внешние мотивы. Явного доминирования тех или других не обнаруживается. Наиболее высокими оказались значения показателей стремления к знаниям и компетентности из группы внутренних мотивов, показатель идентификации, говорящий о включении в учебную деятельность под влиянием извне при осознании ее полезности из группы внешних мотивов. Показатели внутренних мотивов достоверно выше у девушек, чем у юношей. У юношей достоверно выше, чем у девушек и показатель амотивации. Это значит, что юноши чаще, чем девушки включаются в учебную деятельность под влиянием внешних обстоятельств либо без осознанных побуждений к ней.

Корреляционные связи показателей мотивации, удовлетворенности базовых потребностей в целом соответствуют положениям теории самодетерминации. Как у девушек, так и у юношей обнаружены достоверные отрицательные корреляционные связи показателей удовлетворенности базовых потребностей с показателями амотивации и внешней мотивации. Менее многочисленны положительные корреляционные связи показателей удовлетворенности базовых потребностей и внутренней мотивации. Иными словами, удовлетворенность базовых психологических потребностей скорее снижает амотивацию и внешнюю мотивацию, чем усиливает внутреннюю мотивацию.

Корреляционные связи показателей мотивации и ответственности говорят о согласованности теории самодетерминации и сложившихся в отечественной психологии представлений о субъектности.

В группе девушек показатель поддержки педагогами автономии студентов положительно коррелирует с показателем готовности проявлять активность в реализации ответственности и отрицательно с показателем

нежелания включаться в ответственное поведение. Показатель внутренней мотивации – стремления к знаниям положительно коррелирует с показателями социоцентрической мотивации и ориентации на достижение целей, которые характеризуют конструктивные проявления ответственности. Корреляционные связи показателей внешней мотивации и ответственности говорят о том, что чем сильнее внешняя мотивации, тем слабее проявляются такие конструктивные параметры ответственности, как глубина осознания сути ответственного поведения и ориентация на достижение поставленной цели. В группе юношей отмечены достоверные корреляционные связи, говорящие о том, что внешняя мотивация снижает готовность тратить силы на реализацию ответственности.

Результаты исследования показывают, что показатели мотивации самодетерминации могут рассматриваться как мотивационный предиктор субъектности студентов в сфере учебной деятельности.

Полученные данные подтверждают взаимосвязь становления внутренней мотивации и удовлетворения базовых потребностей. Недостаточно высокие показатели внутренней мотивации учебной деятельности указывают на наличие мотивационных барьеров принятия студентами субъектной позиции, которые могут быть объяснены традициями авторитарной системы обучения.

Характер взаимосвязей показателей удовлетворенности базовых потребностей, мотивации, ответственности позволяет заключить, что изменение структуры мотивации учебной деятельности за счет целенаправленных коррекционно-развивающих воздействий является ресурсом укрепления субъектных свойств личности студентов, повышающих их готовность к конструктивному взаимодействию с социумом.

ПОСТТРАВМАТИЧЕСКАЯ СТРЕССОВАЯ АДАПТАЦИЯ: СУБЪЕКТНО-ЛИЧНОСТНЫЕ ХАРАКТЕРИСТИКИ РЕГУЛЯЦИИ УСПЕШНОСТИ

М.Е. Зеленова

Институт психологии РАН, Москва
zelen@psychol.ras.ru

Задача исследования внутреннего психического потенциала индивида, роли субъекта и личности в регуляции активности и поведения человека остается одной из самых актуальных в современной психологии.

В ходе экспериментального исследования особенностей посттравматической стрессовой адаптации (ПСА) военнослужащих, принимавших участие в боевых действиях и переживших стресс военной этиологии (Е.О. Лазебная, М.Е. Зеленова, 1999-2008), изучалась связь между характером посттравматической стрессовой адаптации и субъектно-личностными особенностями саморегуляции посттравматических стрессовых состояний. По результатам двух этапов лонгитюдного обследования ветеранов войны в Афганистане анализировались: 1) связь между успешностью ПСА и особенностями Я-концепции индвидов; 2) связь ПСА с когнитивно-стилевыми и когнитивно-личностными характеристиками военнослужащих; 3) связь между успешностью преодоления последствий военной травмы и самооценкой активности ветеранов; 4) особенности саморегуляции ветеранов и успешность их профессионального функционирования. В исследовании применялся комплекс стандартных диагностических и психометрических методов. В качестве показателей уровня адаптированности военнослужащих использовались результаты Шкалы функционирования FS СКИД для DSM-III-R и специально разработанной шкалы субъективной оценки «Успешность военной посттравматической адаптации» – «УВПА» (Е.О. Лазебная, 2006).

Была проведена многомерная статистическая обработка и сравнительный анализ данных 2-х этапов экспериментального исследования и получены следующие результаты:

1. Корреляционный анализ показал, что чем выше уровень самоотношения и смысложизненных ориентаций, тем выше обобщенный индекс адаптированности по Шкале СКИД FS, а также обобщенный показатель субъективной удовлетворенности своим состоянием по шкале УВПА и тем ниже частота встречаемости и степень выраженности симптоматики ПТСР, частота встречаемости дополнительных диагнозов по СКИД, частота обращений к психиатрам и психологам, а также отмечаемые испытуемыми трудности в общении с окружающими, уровень личностной тревожности и ряд других негативных проявлений, затрудняющих функционирование индивида в социуме.
2. Проведение факторного анализа выявило, что переменные, характеризующие различные аспекты Я-концепции вошли в состав двух значимых факторов полученной 18-ти факторной матрицы ПСА. При этом показатели характеризующие самооценку ветеранов, их смысложизненные ориентации и основные компоненты структуры самоотношения объединились во 2-м факторе – «Осмысленность жизни и уровень самосознания личности». Что

касается таких параметров самоотношения, как «открытость» и «самопривязанность», которые отражают личностные тенденции к социально желательным формам поведения в сочетании с ограниченной способностью к самоизменению, то они составили самостоятельный, 16-й фактор («Самопрезентация»).

3. Сравнительный анализ подтвердил существование статистически значимых различий между группами «адаптированных» и «дезадаптированных» ветеранов по всем показателям, характеризующим структуру смысложизненных ориентаций обследуемых. Особо выраженные различия отмечаются по шкалам опросника СЖО (Д.А. Леонтьев, 1992), имеющим отношение к активной жизненной позиции ветеранов в организации своего посттравматического бытия. Было выявлено, что ветераны боевых действий, считающие, что человек способен контролировать свою жизнь, свободно принимать решения и воплощать их в действия, более успешно преодолевают тяжелые последствия военной травмы; у них более протяженная перспектива будущего и позитивное отношение к настоящему и прошлому. Сравнение структуры самоотношения выявило, что «адаптированные» ветераны характеризуются более позитивным отношением к своему «Я» по сравнению с «дезадаптированными». Они более успешно функционируют и в личной, и в профессиональной сфере.
4. Был проведен анализ динамики адаптационного статуса ветеранов за период между I-м и II-м этапами обследования и получены многочисленные различия в структуре самоотношения в зависимости от успешности ПСА ветеранов. Особый интерес представляют различия, полученные по шкале МИС (С.Р. Пантилеев, 1993): «самопривязанность», характеризующая консервативность, ригидность Я-концепции индивида. Было показано, что ветераны, не желающие меняться даже в лучшую сторону, испытывали наибольшие трудности в адаптации. При этом дезадаптированные ветераны, успешно решающие задачи по нахождению новых жизненных смыслов и стремящиеся к изменению своего представления о себе, на II этапе обследования значительно повысили свой адаптационный статус по сравнению с I этапом. В этой подгруппе было установлено и резкое снижение уровня интенсивности проявления клинической симптоматики ПТСР.
5. В ходе исследования было выявлено наличие тесной взаимосвязи между успешностью поствоенной адаптации военнослужащих, особенностями Я-концепции и особенностями профессионального функционирования. Было показано, что положительное

самоотношение индивида, активная смыслопоисковая позиция и стремление управлять событиями своей жизни связаны с более успешной адаптацией в профессиональной сфере, в том числе с более высоким уровнем субъективной удовлетворенности своей трудовой деятельностью.

6. Была выявлена взаимосвязь между самооценкой активности ветеранов и характером их посттравматической стрессовой адаптации. Показано, что за субъективным переживанием собственной активности у ветеранов военных действий в значительной степени скрывается некоторый невротический комплекс, уровень психической напряженности, отражающий внутреннюю работу, «нервную энергию», которую они тратят на борьбу с навязчивыми посттравматическими вторжениями (мыслями, снами, воспоминаниями и т.д.), связанными с их боевым опытом.
7. Обнаружены множественные корреляционные связи между показателями адаптированности, характеристиками Я-концепции и параметрами когнитивных стилей. В структуре факторной матрицы ПСА было получено четыре ортогональных фактора, содержащих одновременно показатели «Я-концепции» и когнитивно-стилевые конструкты. Сравнительный анализ групп ветеранов с высокой и низкой самооценкой выявил статистически значимые различия по параметрам таких когнитивных стилей, как «полезависимость/поленезависимость», «широта/узость диапазона эквивалентности» и «ригидный/гибкий познавательный контроль».

Таким образом, было установлено, что между успешностью посттравматического адаптационного процесса и такими субъектно-личностными качествами, как аффективно-оценочные компоненты Я-концепции, существует тесная взаимосвязь. Показано, что данные компоненты субъектного уровня саморегуляции лежат в основе преодоления носителями травматического опыта комплекса психологических, психофизиологических и социальных посттравматических проблем. В иерархии различных факторов, определяющих успешность постстрессовой адаптации, первое место принадлежит таким субъектно-личностным когнитивным регуляторам активности уровня Я-концепции, как характер смысложизненных ориентаций, структура самовосприятия и особенности самооценки. Как показало проведенное исследование, именно эти структуры обеспечивают состояние адаптационного равновесия и успешное функционирование индивида в социуме в отдаленные от травмы периоды его жизни. Показано также, что активная смыслопоисковая позиция самого

субъекта имеет решающее значение в преодолении негативных последствий военной травмы на более поздних этапах постстрессовой адаптации.

НЕОСОЗНАВАЕМЫЕ ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ЗАЩИТЫ КАК ДЕТЕРМИНАНТЫ УСПЕШНОСТИ ПОСЛЕВОЕННОЙ АДАПТАЦИИ УЧАСТНИКОВ БОЕВЫХ ДЕЙСТВИЙ*

М.Е. Зеленова, Е.О. Лазебная

Институт психологии РАН, Москва
zelen@psychol.ras.ru; lazebn@psychol.ras.ru

Реализуя основные положения субъектно-деятельностного подхода в разрабатываемой им психологии субъекта и подчеркивая важнейшую роль сознания в процессе реализации человеком «стратегических и тактических» задач существования, А.В. Брушлинский всегда подчеркивал, что бессознательная активность на уровне психического как процесса является необходимым компонентом любого проявления человека как субъекта (А.В. Брушлинский, 2003) при взаимодействии с окружающим миром.

Особую значимость проблема взаимодействия и взаимовлияния осознаваемых и неосознаваемых (как личностных, так и индивидуально – психологических) детерминант успешности взаимодействия человека и окружающей среды приобретает в жизненных ситуациях, которые переживаются их участниками как стрессовые или кризисные. К ним относятся и ситуации, связанные с переживанием травматического психологического стресса и последующим восстановлением утраченного системного равновесия в процессе посттравматической стрессовой адаптации (Е.О. Лазебная, 2002; Е.О. Лазебная, М.Е. Зеленова, 1999; Н.В. Тарабрина, 2007; McFarlain et al., 1996). При этом реализация субъектной активности в таких ситуациях направлена на преодоление выраженного адаптационного дисбаланса как на уровне структур сознания и самосознания личности, в том числе смысловых

* Работа выполнена при финансовой поддержке РГНФ, грант № 07-06-18015е.

и мировоззренческих, так и на других уровнях регуляции процесса взаимодействия человека и среды, включая морфологический, физиологический, психобиологический и психофизиологический уровни.

Вместе с тем данные об экспериментальных исследованиях сравнительной эффективности осознаваемых и неосознаваемых компонентов психологического уровня регуляции в обеспечении успешности адаптационного взаимодействия человека с окружающей средой в процессе преодоления кризисных жизненных ситуаций, связанных с участием в стрессогенных событиях различной интенсивности, в литературе отсутствуют.

Решение этой задачи было осуществлено в ходе двухэтапного изучения успешности посттравматической стрессовой адаптации (ПСА) ветеранов боевых действий в Афганистане (М.Е. Зеленова, 2002, 2004, 2006; Е.О. Лазебная, М.Е. Зеленова, 1999, 2007; Е.О. Лазебная, 2002, 2003, 2004, 2006, 2007).

В связи с успешностью ПСА изучались осознаваемые и неосознаваемые компоненты субъектно-личностного уровня регуляции активности: когнитивные структуры Я-концепции, психологические защиты личности, уровень локализации субъективного контроля и личностные качества (тревожность и агрессивность), а также особенности волевой регуляции активности. Когнитивно-стилевые характеристики, обеспечивающие успешность информационного взаимодействия человека и окружающей среды (М.А. Холодная, 2002), рассматривались как структуры индивидуально-психологического уровня регуляции ПСА. Уровень адаптированности ветеранов оценивался по результатам стандартизованного диагностического интервью с применением «Интегральной шкалы функционирования» (FS) СКИД для DSM-III-R (Е.О. Лазебная, М.Е. Зеленова, 1999). Для определения эффективности процесса ПСА по внутреннему (субъективному) критерию применялась специально разработанная многокомпонентная шкала «Успешность военной посттравматической адаптации» (УВПА) (Е.О. Лазебная, 2006). Применение сравнительного, корреляционного и факторного анализа к полученному в исследовании массиву данных показало, что:

1. Взаимосвязи психологических защит с одним из ведущих факторов, определяющих успешность ПСА, с особенностями «Я-концепции» оказались очень незначительны. Так, не выявлено ни одной значимой корреляции защит с показателями смысложизненных ориентаций. Что касается структур самоотношения и самооценки, то высокая оценка своего «Я» отрицательно коррелирует с уровнем защиты «регрессия» и положительно – с защитой «интеллектуализация». Вместе с тем такой самооценоч-

ный конструкт, как переживание собственной активности, по интенсивности оказался прямо связан с высоким уровнем защиты «подавление», а связь между высокой самооценкой здоровья и «подавлением» носила отрицательный характер.

2. Ветераны, более успешные в процессе ПСА, чаще прибегают в повседневной жизни к помощи защитных механизмов по сравнению с менее адаптированными комбатантами. Кроме того, «адаптированные» ветераны чаще используют более «зрелые» и эффективные виды психологических защит – «замещение», «интеллектуализацию», «реактивное образование» и «проекцию».
3. Высокий уровень текущей адаптированности ветеранов и позитивная динамика посттравматического адаптационного процесса между этапами исследования оказались корреляционно взаимосвязаны с использованием защитных механизмов «интеллектуализация» и «реактивное образование». При этом выраженность в общей структуре защитных механизмов защиты «подавление» оказалась связана с низкой успешностью ПСА участников боевых действий.
4. Существуют многочисленные корреляционные взаимосвязи психологических защит с такими индивидуально-личностными характеристиками ветеранов, как тревожность и агрессивность. Было выявлено, что чем более зрелые виды защит используют обследованные ветераны, тем в меньшей степени они отмечают у себя проявление различных форм вербальной и невербальной агрессии. Полученные результаты свидетельствуют также о том, что защитные механизмы «интеллектуализация» и «проекция» соотносятся с меньшей выраженностью тревоги.
5. Высокий уровень общей интернальности ветеранов (высокий субъективный контроль над любыми значимыми ситуациями) связан прямой корреляционной зависимостью с защитой «отрицание». Высокие же значения защиты «регрессия», наоборот, соответствуют низкому уровню интернальности.
6. Результаты корреляционного анализа позволяют говорить о выраженной взаимосвязанности параметров когнитивно-стилевой активности индивидов с особенностями психологических защитных механизмов. «Рефлективным», «поленезависимым» и располагающимся на полюсе широты диапазона эквивалентности ветеранам в борьбе с тяжелыми и болезненными переживаниями, являющимися следствием психической травматизации, в большей степени свойственно использование онтогенетически более поздних, более зрелых и успешных видов психологических защит.

7. Результаты факторного анализа переменных, выделенных в качестве показателей успешности посттравматической стрессовой адаптации, подтвердили важную роль психологических защит в определении вектора направленности адаптационного процесса. Анализ 17-факторной структуры детерминант успешности процесса ПСА показал, что такие защиты, как «замещение», «проекция» и «регрессия», вошли с большими факторными весами в состав трех значимых факторов, совокупно описывающих свыше 13% общей дисперсии.

Таким образом, результаты проведенного исследования продемонстрировали, что неосознаваемые психологические защиты являются неотъемлемыми компонентами целостной системы психологической регуляции посттравматических стрессовых состояний в процессе ПСА наряду с когнитивно-мировоззренческими структурами сознательного уровня регуляции адаптационного процесса. При этом полученные данные позволяют утверждать, что каждый из этих компонентов выполняет в процессе постстрессового адаптационного уравновешивания системы «субъект» свою специфическую роль, не дублируя друг друга и находясь в постоянном системном взаимодействии между собой.

ПСИХОЛОГИЧЕСКОЕ ЗДОРОВЬЕ КАК КАЧЕСТВЕННАЯ ХАРАКТЕРИСТИКА САМОРЕГУЛЯЦИИ ЛИЧНОСТИ

М.Г. Иванова

Кемеровский государственный университет, Кемерово
mashata@yandex.ru

В настоящее время одной из характеристик развития и функционирования личности выступает психологическое здоровье. Соответственно, одним из подходов к рассмотрению психологического здоровья является функциональный подход.

Мы рассматриваем психологическое здоровье как состояние личности. В научной литературе к функциям психических состояний относят интеграцию, адаптацию, регуляцию. Психическое состояние выступает как форма саморегуляции психики. На основании данных положений одним из направлений изучения психологического здоровья личности является описание взаимосвязи выделенной характеристики личности и процесса саморегуляции.

По замечанию А.Ф. Лазурского, один из признаков здоровой личности – это умение человека регулировать свои поступки и поведение в границах социальных норм (В.А. Ананьев, 1998).

О.В. Хухлаева рассматривает психологическое здоровье как гармонию человека с самим собой и с окружающей средой: другими людьми, природой, космосом. Исходя из этого положения, автор выделяет в качестве стержневой характеристики психологического здоровья саморегулируемость. Саморегулируемость как характеристика, обеспечивающая гармонию внутри человека и между ним и средой, может быть внутренней, регулирующей различные аспекты личности и состояния человека, и внешней, включающей как воздействие его на ситуацию, так и самоизменение (О.В. Хухлаева, 2003).

Соответственно, психологическое здоровье выступает характеристикой процесса саморегуляции личности.

Регуляция – это установление целесообразного согласования функций различных частей организма в его взаимодействии с окружающей средой с целью поддержания гомеостаза (В.В. Колбанов, 1998).

Согласно А.С. Шарову, «регуляция – это направленная на развитие целостности субъектная активность, осуществляемая посредством системы выборов» (А.С. Шаров, 2000). Человек как субъект, по мнению А.В. Брушлинского, инициирует и развивает на высшем уровне системности свою специфическую активность. Этот уровень характеризуется предельной цельностью, интегральностью всех противоречивых и многообразных компонентов и подуровней. Такой уровень субъектности может быть рассмотрен как высшая степень развития зрелости личности, что в свою очередь является одним из компонентов зрелости человека. Характеристика человека как субъекта раскрывает способ организации личностью своей жизни (А.В. Брушлинский, 1996). В определении А.С. Шарова подчеркивается в регуляции направленность, система выборов и целостность. Понятие «регуляция» А.С. Шаров связывает с понятием «граница», т.е. регуляция рассматривается как процесс «ограничения» активности личности. Тем самым Е.И. Манапова приходит к выводу, что девиантное поведение – это демонстрация недостатка внутренних ограничений, а следовательно, и неэффективности саморегуляции (Е.И. Манапова, 2001).

В исследовании Н.Н. Ярушкина указывается, что под регулированием понимается приведение чего-либо в соответствии с установленными нормами, правилами. Процесс регулирования раскрывается как сравнение регулируемой величины с заданным значением и в случае отклонения ее от заданного значениея в объект регулирования поступает воздействие, восстанавливающее регулируемую величину (Н.Н. Ярушкин, 1998).

Упорядоченность объекта достигается различными путями: либо самопроизвольно, посредством саморегулирования, либо под влиянием внешних воздействий, т.е. регулирования. Соответственно в центре внимания ученых находятся два процесса: регуляция и саморегуляция. В психологии рассматриваются такие понятия, как «психическая саморегуляция», «саморегуляция личности».

Как считает Г.С. Никифоров, психическая саморегуляция заключается в воздействиях человека на присущие ему психические явления (процессы, состояния, свойства), выполняемую им деятельность, собственное поведение с целью поддержания (сохранения) или изменения характера их протекания (функционирования) (Г.С. Никифоров, 1989).

По определению О.А. Конопкина, психическая саморегуляция – один из высших уровней регуляции активности биологических систем», отражающий качественную специфику реализующих ее психических средств отражения и моделирования действительности, в том числе рефлексию субъекта на самого себя и свою активность, деятельность, поступки (О.А. Конопкин, 1980).

Целью процесса регуляции или саморегуляции является достижение состояния равновесия, устойчивости либо, как указано в физиологии, гомеостазиса. Уолтер Б. Кеннон ввел понятия «гомеостазис» для обозначения подвижного равновесного состояния какой-либо системы, сохраняемого путем ее противодействия нарушающим это равновесие внешним и внутренним факторам (Н.Н. Ярушкин, 1998).

Таким образом, одним из критериев успешной реализации функции регуляции является устойчивость. В рамках психологических исследований можно встретить работы, посвященные изучению эмоциональной устойчивости, психологической устойчивости.

Эмоциональная устойчивость – неустойчивость представлена в качестве непосредственного предмета многих исследований (Л.М. Аболин, Л.П. Баданина, В.Г. Норакидзе, Н.Д. Левитов, А.Е. Ольшанникова, Е.А. Чудина и др.). Подходы к определению эмоциональной устойчивости многообразны.

По нашему мнению, эмоциональную устойчивость чаще всего рассматривают как свойство, которое является условием и результатом успешной адаптации и регуляции. Так, Л.М. Аболин рассматривает эмоциональную устойчивость как свойство, характеризующее индивида в процессе напряженной деятельности, отдельные эмоциональные механизмы которого, гармонически взаимодействуя между собой, способствуют успешному достижению цели (Л.М. Аболин, 1987).

Л.В. Куликов рассматривает в своей работе такое понятие, как «психологическая устойчивость». Психологическая устойчивость –

это качество личности, отдельными аспектами которого являются стойкость, уравновешенность, сопротивляемость. Под стойкостью подразумевается способность противостоять трудностям, сохранять веру в ситуациях фрустрации и постоянный (достаточно высокий) уровень настроения. Уравновешенность – соразмерность силы реагирования, активности поведения силе раздражителя, значению события (величине положительных или отрицательных последствий, к которым он может привести). Уравновешенность проявляется в способности минимизировать негативное влияние субъективной составляющей в возникновении напряжения, в способности удерживать напряжение в приемлемых пределах. Сопротивляемость – это способность к сопротивлению тому, что ограничивает свободу поведения, свободу выбора (Л.В. Куликов, 2004).

Итак, психологическое здоровье является качественной характеристикой, описывающей успешность саморегуляции личности. Психологическому здоровью соответствует повышение активности человека для преодоления трудностей, осознание взаимосвязи различных жизненных задач, возможности мобилизации волевого напряжения и адаптации к широкому диапазону социальных изменений. Устойчивость выступает показателем психологического здоровья личности в процессе саморегуляции. К признакам эмоциональной неустойчивости можно отнести лабильность настроения, свойства личности, состояние тревоги.

ИССЛЕДОВАНИЕ РЕГУЛЯТОРНЫХ И ЛИЧНОСТНЫХ ДЕТЕРМИНАНТ РАЦИОНАЛЬНОСТИ ПРИНЯТИЯ РЕШЕНИЙ (НА МОДЕЛИ ПОЛИТИЧЕСКОГО ГОЛОСОВАНИЯ ИЗБИРАТЕЛЕЙ)

Т.А. Индина, В.И. Моросанова

Психологический институт РАО, Москва
Tatiana_indina@mail.ru, morosanova@mail.ru

Усложнение социально-психологических процессов в сфере политики и их противоречивость ведут к образованию познавательных барьеров, затрудняющих осмысление индивидом общественно-политической жизни на рациональном уровне. Эта тенденция неизбежно приводит к появлению эмоционального отношения к общественно-политической действительности.

Насколько рационален выбор отдельного избирателя (голосует ли российский электорат «сердцем» или «разумом») и от каких психологических предпосылок зависит рациональность его выбора – вопросы, которые волнуют современное общество и на которые мы попытались дать ответ в настоящем исследовании.

Цель исследования: выявление регуляторных и личностных детерминант ПР и степени их влияния на рациональность принятия решения.

Объект исследования: принятие решений субъектами о выборе кандидата в ситуации политического голосования.

Предмет исследования: индивидуальные когнитивные, личностные и регуляторные особенности субъектов как детерминанты рациональности ПР.

База исследования: 290 человек (136 мужчин и 154 женщины) 18–65 лет, студенты 2–5 курсов вузов, а также взрослые работники предприятий г. Москвы и г. Железногорска.

Гипотезы исследования:

1) Принятие субъектом решений детерминировано рядом его личностных, регуляторных и когнитивных особенностей.
2) Существуют устойчивые индивидуальные различия в степени рациональности принятия решений. Субъекты с различным уровнем рациональности принятия решений отличаются своими психологическими особенностями.
3) Осознанная саморегуляция является процессом, опосредующим влияние личностных и когнитивных свойств субъекта на рациональность принятия им решений.
4) Взаимосвязь личностных и когнитивных свойств с индивидуально-типическими и стилевыми особенностями саморегуляции может быть отражена в регуляторно-личностной типологии субъектов, принимающих решения.

Методы исследования

Для исследования рациональности ПР была разработана **экспериментальная модель «Политическое голосование»**, позволяющая диагностировать проявления рациональности ПР избирателями в ситуации политического голосования при выборе одного из кандидатов.

В ходе обследования испытуемым предлагали ознакомиться с предвыборными материалами двух кандидатов – политиков с «рациональным» и «эмоциональным» имиджем. Испытуемые должны были («проголосовать за») одного из двух кандидатов и в форме самоотчета аргументировать свой выбор. Результатом применения экспериментальной модели был подсчет распределения голосов в поддержку каждого

кандидата, а полученные данные самоотчетов испытуемых анализировались с применением методов контент-анализа и экспертных оценок.

Для исследования индивидуальных психологических особенностей испытуемых были применены **диагностические методики:** Опросник «Личностные факторы принятия решений» (ЛФР) Т.В. Корниловой, Опросник «Характеристики эмоциональности» Е.П. Ильина, Опросник «Индивидуальный стиль саморегуляции поведения» (ССПМ) В.И. Моросановой, «Стандартные прогрессивные матрицы Равена», «Личностно-типологический индикатор» Д. Кейрси.

В результате проведенного исследования нами были сделаны следующие **выводы:**

1. Принятие решения детерминируется индивидуальным комплексом регуляторных, личностных и когнитивных особенностей субъекта, которые влияют на степень рациональности ПР. Высокая личностная рациональность, развитая осознанная саморегуляция, личностные свойства, логичность и рассудительность в совокупности с высоким уровнем интеллекта оказывают положительное влияние на рациональность ПР. Высокая интенсивность эмоций является фактором, отрицательно влияющим на уровень рациональности ПР.
2. Рациональность как регуляторная характеристика ПР проявляется в адекватной оценке субъектом альтернатив решения с учетом своих целей, поиске необходимой информации для анализа значимых внешних и внутренних условий ПР, продуманности способов и средств реализации, осознанной оценке результатов и последствий принимаемого решения.
3. Предложенная авторская экспериментальная модель «Политическое голосование» позволила выявить критерии рационального и эмоционального выбора (на основании предпочтения испытуемым кандидата с «рациональным» или «эмоциональным» имиджем и выделения характерных признаков рациональности и эмоциональности выбора в текстах самоотчетов испытуемых) и диагностировать индивидуальный уровень рациональности ПР и эмоциональности ПР. С помощью модели выделены группы субъектов с высокой рациональностью ПР («рациональные») и с высокой эмоциональностью ПР («эмоциональные»).
4. Существуют различия в регуляторных, личностных и когнитивных особенностях «рациональных» и «эмоциональных» субъектов ПР. «Рациональные» субъекты характеризуются более высоким, по сравнению с «эмоциональными», развитием общего уровня саморегуляции, осознанного планирования целей, программирования

действий, моделирования значимых условий и оценки результатов действий. Личностными характеристиками «рациональных» субъектов являются развитая логичность, рассудительность, интроверсия, личностная рациональность и более высокий уровень интеллекта. «Эмоциональные» субъекты отличаются более низким общим уровнем саморегуляции, но при этом высоко развитой регуляторной гибкостью. Их личностными особенностями являются выраженная экстраверсия, импульсивность, высокая эмоциональность и готовность к риску при более низком, в сравнении с «рациональными», уровне интеллекта и личностной рациональности.

5. Регуляторно-личностная типология имеет свою специфику у «рациональных» и «эмоциональных» субъектов. В группе «рациональных» выделены «рационально-планирующий», «рационально-программирующий», «рационально-моделирующий» и «рационально-оценивающий» регуляторно-личностные типы. Для «эмоциональных» характерны «эмоционально-экстравертированный» и «эмоционально-нейротичный» регуляторно-личностные типы. Каждый тип описывается специфическим комплексом регуляторных, личностных и когнитивных особенностей.
6. Осознанная саморегуляция субъекта играет значимую роль в ПР, в частности при политическом голосовании. Развитие системы осознанной саморегуляции опосредует влияние индивидуальных когнитивных и личностных характеристик субъекта на ПР и повышает уровень рациональности ПР.

РОЛЬ ОПЫТА ОСОЗНАННОЙ САМОРЕГУЛЯЦИИ АКТИВНОСТИ В ПРОФЕССИОНАЛЬНОМ САМООПРЕДЕЛЕНИИ СТАРШЕКЛАССНИКОВ

С.В. Истомина

Шадринский государственный педагогический институт, Шадринск
istomina-sv@mail.ru

На профессиональное самоопределение личности оказывают влияние многие факторы: социально-экономические условия, межличностные отношения в профессиональном коллективе, профессиональное развитие, возрастные и профессиональные кризисы и т.п. Однако огромный инфор-

мационный поток зачастую не только не помогает старшекласснику при выборе профессии, но и приводит его в состояние растерянности, неопределенности. В такой ситуации необходимо выявить и создать условия, определяющие успешность профессионального самоопределения (ПСО). В качестве одного из таких условий мы рассматриваем субъектный (регуляторный) опыт, введенный в научный обиход А.К. Осницким.

Данная категория разработана автором в рамках концепции психической саморегуляции произвольной активности, где осознанная саморегуляция понимается как системно организованный процесс по инициации, построению, поддержанию и управлению всеми видами и формами внешней и внутренней активности, которые направлены на достижение принимаемых субъектом целей (О.А. Конопкин, 1980; Н.Ф. Круглова, 1994; В.И. Моросанова, 2001; А.К. Осницкий, 2000 и др.). Регуляторный опыт представляет собой определенным образом структурированную систему знаний, умений и переживаний, определяющую успешность регуляции его деятельности и поведения; состоит из пяти взаимосвязанных и взаимодействующих компонентов: ценностного, рефлексивного, операционального, привычной активизации, сотрудничества (А.К. Осницкий, 2000).

В исследовании, проведенном в пяти общеобразовательных школах города Шадринска Курганской области, приняли участие 407 учащихся 10-11 классов. На основе анализа данных констатирующего эксперимента и выделенных нами критериев оценки сформированности изучаемых показателей мы смогли разделить испытуемых на три группы: с высокоразвитыми, достаточно развитыми и недостаточно развитыми характеристиками компонентов регуляторного опыта и профессионального самоопределения.

Сопоставление полученных эмпирических данных, применение таблиц кросс-табуляции позволили выявить взаимосвязи между уровнем профессионального самоопределения и пятью компонентами регуляторного опыта: между ПСО и уровнем операционального компонента ($\varphi = 0{,}44$), между ПСО и уровнем ценностного компонента ($\varphi = 0{,}731$), между ПСО и уровнем рефлексивного компонента ($\varphi = 0{,}61$), между ПСО и уровнем сотрудничества ($\varphi = 0{,}59$), между ПСО и уровнем привычной активизации ($\varphi = 0{,}33$) (все при $p < 0{,}01$).

В целом это говорит о наличии сильной положительной связи между уровнем профессионального самоопределения и всеми компонентами регуляторного опыта. Однако более значимые корреляционные связи ПСО старшеклассников отмечены с ценностным и рефлексивным компонентами. Учащиеся с развитой рефлексией, со сформированной целостной системой ценностей, направленностей, профессиональных интересов успешнее проходят этап самоопределения. Наличие

сильной связи свидетельствует о том, что увеличение показателей по компонентам регуляторного опыта приведет к увеличению показателей профессионального самоопределения.

Факторный анализ по методу главных компонент (Principal Component Analysis) позволил уточнить закономерности связей и зависимостей между компонентами опыта осознанной саморегуляции активности и профессиональным самоопределением. Оптимальным было признано трехфакторное решение. Первый фактор образован операциональным компонентом, опытом сотрудничества и ПСО. Первые два компонента взаимно коррелируют (r = 0,24), следовательно, развитость общетрудовых, профессиональных знаний и умений, умений саморегуляции способствуют опыту сотрудничества, что в свою очередь обеспечивает высокий уровень сформированности профессионального самоопределения. В состав второго фактора вошли ценностный и рефлексивный компоненты регуляторного опыта. Третий фактор образует опыт привычной активизации, предполагающий предварительную подготовленность, оперативную адаптацию к изменяющимся условиям работы, расчет на определенные усилия и определенный уровень достижений успеха.

Степень влияния компонентов регуляторного опыта на профессиональное самоопределение старшеклассников оценивалась с помощью дискриминативного анализа. Пошаговый метод (Stepwise method) позволил выделить две канонические функции. Первая функция наиболее тесно связана с переменными «сотрудничество», «ценностный», «операциональный» и «рефлексивный» компонентами, т.е. чем больше значения данных предикторов, тем больше значение функции (тем выше уровень профессионального самоопределения). Причем первые три предиктора с равным вкладом несут большую дискриминативную нагрузку. Вторая функция наиболее тесно связана привычной активизацией: чем больше значения данной переменной, тем больше вероятность среднего уровня сформированности ПСО, а чем меньше значения предиктора, тем более вероятно, что старшеклассник будет иметь несформированный уровень профессионального самоопределения. Данные выводы в целом подтверждают наши предположения о значимости вкладов каждого из компонентов субъектного опыта в профессиональное самоопределение учащихся старших классов.

Пошаговый процесс составления дискриминативного уравнения продемонстрировал последовательность введения новых предикторов. В итоге дискриминативное уравнение имеет следующий вид: ПСО = 0,492 (операциональный компонент) + 0,423 (сотрудничество) + 0,322 (ценностный компонент) + 0,318 (рефлексивный компонент) + 0,316 (привычная активизация).

Результаты проведенного исследования дают основание сделать следующие выводы:

1. Компоненты регуляторного опыта взаимосвязаны с уровнем профессионального самоопределения: высокий уровень сформированности каждого из компонентов регуляторного опыта связан с высоким уровнем профессионального самоопределения.
2. Сформированность компонентов регуляторного опыта влияет на профессиональное самоопределение старшеклассников: высокий уровень развития компонентов регуляторного опыта обеспечивает высокий уровень профессионального самоопределения старшеклассников. Это положение позволяет рассматривать регуляторный опыт как условие профессионального самоопределения, т.е. обстоятельства, от которого зависит профессиональное самоопределение, предопределяющее его.
3. Изменение операционального компонента связано с изменениями опыта сотрудничества (и наоборот), увеличение (снижение) показателей ценностного компонента приводит к изменениям рефлексивного компонента (и наоборот), опыт привычной активизации завершает «общую картину» формирования опыта. Развивая отдельные компоненты, можно на более высоком уровне сформировать регуляторный опыт и как следствие – более высокий уровень профессионального самоопределения.

КОГНИТИВНО-ЛИЧНОСТНЫЕ КОНСТРУКТЫ И РЕПРЕЗЕНТАЦИЯ ВНЕШНЕГО ОБЛИКА

Л.В. Кан

Институт психологии РАН, Москва
L33@rambler.ru

Психология субъекта становится все более актуальной отраслью психологической науки (А.В. Брушлинский, 2002). Исследования субъектности человека, процессов и условий ее становления ведутся в различных направлениях и отраслях психологии. В последние годы активно разрабатывается категория субъектности и на уровне телесной организации (Т.А. Ребеко, 2007).

Данная работа охватывает один из аспектов изучения репрезентации телесности. В ней делается попытка рассмотреть особенности

некоторых когнитивных и личностных параметров, детерминирующих как процесс познания субъектом окружающей реальности, так и отношение к собственному внешнему облику.

В исследовании приняли участие 267 женщин в возрасте от 18 до 50 лет. Использовались следующие методики: Опросник самоотношения (ОСО) В.В. Столина, Опросник конструктивного мышления (ОКМ) С. Эпштейна (адаптированный С.Н. Ениколоповым и С.В. Лебедевым), Методика «Свободная сортировка слов» В. Колги, Опросник перфекционизма (разработанный Н.Г. Гаранян и А.Б. Холмогоровой).

1. В результате исследования обнаружены множественные связи между различными уровнями самоотношения, отношением к собственной внешности и показателями ОКМ. Позитивное самоотношение в целом, равно как и готовность к определенным действиям в отношении своего телесного облика, оказались связаны с наличием конструктивных стратегий мышления, способностью к эмоциональному и поведенческому совладанию и отказом от упрощенных, излишне категоричных суждений о мире, социуме и о самом себе. Наиболее деструктивными для самооценки оказались две стратегии переработки информации (модели реальности): категорическое мышление и личностно-суеверное мышление. Преобладание таких способов рассуждений о мире связано с ростом самообвинения, низким самоуважением, негативной оценкой собственной внешности, отсутствием ожидания положительного отношения от других людей и т.д.
2. В исследовании выявлены связи между показателями ОКМ и параметрами перфекционизма. Конструктивные стратегии мышления отрицательно коррелируют со всеми когнитивными параметрами перфекционизма, т.е. чем выше способность к эмоциональному совладанию и соответственно к конструктивному способу переработки информации, тем менее выражены негативные паттерны мышления. Преобладание таких мыслительных стратегий, как категорическое и личностно-суеверное мышление, связано с выраженностью интерперсонального перфекционизма, высоких стандартов деятельности, склонностью к негативному селектированию информации и поляризованному мышлению в сфере достижений и отношений.
3. Исследование взаимосвязи разных стратегий переработки информации и когнитивного стиля узкий/широкий диапазон эквивалентности выявило наличие отрицательных корреля-

ций между неконструктивными стратегиями (категорическое мышление, личностно-суеверное мышление и наивный оптимизм) и способностью к категоризации. По-видимому, можно говорить о том, что преобладание неконструктивных мыслительных стратегий свидетельствует о когнитивной незрелости и недостаточно сформированном понятийном мышлении.

4. В исследовании также показаны различия между группами женщин с разным отношением к собственному внешнему облику. Так, женщины удовлетворенные собственной внешностью и позитивно оценивающие себя в целом, чаще используют конструктивные мыслительные стратегии и умеют подстраивать свой способ мышления к требованиям ситуации. Они не особенно чувствительны к неодобрению, отказам и критике со стороны других людей, им несвойственно продуцировать переживания и мысли, связанные с неудачей, которые могли бы помешать реализации намерения. В неприятных ситуациях они направлены на решение проблемы и стремятся контролировать ситуацию.
5. Обнаружено, что женщины, негативно оценивающие свою внешность, характеризуются склонностью к неконструктивным мыслительным стратегиям и тенденцией к поляризованности мышления: они склонны рассуждать в терминах «все или ничего» и видеть мир как «черно-белый», без различения деталей. Это ведет к предвзятости и ригидности при столкновении с ситуациями, не вписывающимися в их стереотипы. Такие женщины плохо справляются с внутренними последствиями стрессогенных событий: им свойственно перебирать свои ошибки и неудачи, эмоционально реагировать на критику, у них присутствует тенденция к приписыванию себе недостатков и самообвинению. Другими словами, склонность к избыточной переработке информации, связанной с негативными переживаниями (повторяющиеся мысли по поводу незавершенных намерений или свершившихся неудач), мешает таким женщинам эффективно контролировать и осуществлять действия.

Таким образом, можно говорить о том, что сочетание уровня конструктивного мышления и когнитивных параметров перфекционизма образуют некий общий конструкт, тесно связанный с понятийным мышлением, эмоциональным совладанием, регуляцией деятельности и отношением к собственному телесному облику.

ПРОБЛЕМА СУБЪЕКТНО-СООБРАЗНОЙ ОРГАНИЗАЦИИ РАБОЧЕГО ПРОЦЕССА

А.А. Обознов

Институт психологии РАН, Москва
aao46@mail.ru

Развитие в отечественной психологии представлений о субъекте как человеке на высшем для него уровне активности, целостности, автономности и т.п.; как творце собственной истории, способного осознать и самостоятельно разрешать жизненные противоречия (А.В. Брушлинский, 1999), неизбежно приводит к постановке вопроса о «вписывании» человека как субъекта в различные социальные группы и сообщества. Причем имеется в виду не адаптация в ее традиционном толковании, а координация, согласование субъектной активности человека с интересами других людей, общественными требованиями и социальными нормами (К.А. Абульханова, 2007).

Особую значимость данный вопрос приобретает, когда речь идет о вхождении человека в профессиональную сферу. Мир профессий выступает для человека не только как возможная область становления и утверждения себя как субъекта, но прежде всего как мир долженствования. Всякая профессия исходно нормативна, т.е. требует от человека безусловного достижения требуемых социально полезных результатов посредством нормативных способов и технологий, в определенной рабочей среде и в течение заданного времени. Осознание нормативного характера профессиональной деятельности, внутреннее согласие с требованиями профессии определяют психологическую готовность человека к труду (Е.А. Климов, 1988). Поэтому становление и реализация человека в профессии именно как субъекта, творца собственной истории является весьма трудной и далеко не всегда достижимой задачей.

В этой связи представляется актуальной научная разработка проблемы субъектно-сообразной организации рабочего процесса, т.е. такой, которая обеспечивает возможность развития и реализации субъектной активности человека. Данная проблема активно разрабатывается применительно к сфере образования (В.А. Ясвин, 1997 и др.), однако относительно профессиональной деятельности такие разработки весьма немногочисленны (А. Матейко, 1970 и др.). В настоящее время за рубежом ведутся разработки в рамках подходов «мотивации на рабочем месте» и «креативности на рабочем месте», в определенной степени созвучных идее субъектно-сообразной организации рабочего

процесса. Аналогичные, хотя и единичные исследования по данной проблеме проводились и в нашей стране (например, Г.Я. Трощенко, 1988).

Разработку проблемы субъектно-сообразной организации рабочего процесса следует вести в рамках ситуационного подхода, когда в центре внимания оказывается ситуация действования в ее целостности, конкретности, динамичности, неразрывной связи субъекта и объекта, единстве объективных характеристик ситуации и действий субъекта по ее преобразованию (Д.Н. Завалишина, 2000). При этом логика подобной разработки такова, что рано или поздно исследователь сталкивается с необходимостью смены познавательной установки на проектировочную: надо ответить на вопрос, какой *должна* быть организация рабочего процесса, чтобы способствовать становлению и проявлению человека как субъекта профессиональной деятельности.

КОГНИТИВНЫЙ СТИЛЬ «ПОЛЕЗАВИСИМОСТЬ–ПОЛЕНЕЗАВИСИМОСТЬ» У ПАЦИЕНТОВ С ДЕПРЕССИЕЙ*

М.А. Падун

Институт психологии РАН, Москва
maria_padun@inbox.ru

В работе изучался когнитивный стиль «Полезависимость – поленезависимость» у пациентов с депрессией. В данном контексте когнитивные стили понимались как когнитивные механизмы взаимодействия индивида с внешней и внутренней реальностью, отражающие специфику адаптации (М.А. Холодная, 2002). Данная трактовка когнитивных стилей впервые сформулирована в рамках психоаналитической теории когнитивных контролей.

Одной из задач индивида при взаимодействии со сложными жизненными ситуациями является регуляция эмоциональных состояний. Регуляция эмоций представляет собой комплекс психических процессов, которые усиливают, ослабляют либо удерживают на одном уровне интенсивность эмоциональных реакций человека (R.J. Davidson, 1998).

* Работа выполнена при финансовой поддержке РГНФ, проект № 07-06-00431а.

Актуальность психологических исследований депрессии в последние десятилетия продиктована интенсивным ростом состояний депрессивного спектра в современном обществе. По данным, представленным Всемирной организацией здравоохранения (ВОЗ), отмечается неуклонное нарастание аффективных расстройств в развитых странах Европы и США: с 0,4–0,8% в 60-е годы XX века до 5–10% в 90-е годы. ВОЗ прогнозирует, что в ближайшее время депрессии займут второе место по распространенности после сердечно-сосудистых заболеваний.

Известно, что депрессия мультикаузальна, т.е. в ее развитие вносят вклад многочисленные факторы. На сегодняшний день наиболее признанными являются биопсихосоциальные модели (У. Перре, М. Бауманн, 2007), отражающие взаимосвязь биологических, психологических и средовых факторов в развитии депрессивных расстройств.

Применение когнитивных и информационных теорий в клинических исследованиях привело к «когнитивной революции» в изучении психических нарушений. Роль когнитивных процессов в функционировании индивида и его адаптации начала исследоваться в 1970-е годы. К этому времени исследователи сосредоточились на стиле мышления пациентов, страдающих различными психическими расстройствами.

Наибольшее признание в области психосоциальных исследований депрессии получили работы Арона Бека (А. Бек, 2003), который полагает, что в основе депрессии лежит когнитивная триада: негативные базисные убеждения относительно собственного «Я», окружающего мира и негативный взгляд на будущее. В наших исследованиях была подтверждена взаимосвязь между базисными убеждениями и депрессией, а также другими психопатологическими симптомами (М.А. Падун, 2003; М.А. Падун, Е.А. Загряжская, 2006). Негативные базисные убеждения, по Беку, формируются вследствие искажений мышления и проявляются в когнитивных ошибках: произвольном умозаключении, сверхобобщении, поляризованном («черно-белом») мышлении, персонализации и др. Разработанная Беком диатез-стресс-модель развития психопатологии отражает взаимодействие дезадаптивных когнитивных убеждений и стрессовых ситуаций. Так, социотропные индивиды (излишне зависимые от отношений) в большей степени уязвимы к межличностному стрессу (разрыв, потеря близкого человека), а автономные – к стрессу, связанному с угрозой самооценке (утрата контроля над ситуацией, неуспех в профессиональной деятельности).

Известно, что когнитивно-стилевые особенности оказывают влияние на процессы совладания с трудными жизненными обстоятельствами. В психотравмирующих ситуациях поленезависимые лица

используют защиты, предполагающие активную переработку познавательного опыта (изоляцию, интеллектуализацию, проекцию), тогда как для полезависимых лиц характерно использование защит, связанных с отвержением негативного опыта (вытеснение, отрицание) (М.А. Холодная, 2002).

В настоящем исследовании проверялась гипотеза о роли когнитивно-стилевых свойств индивида, как устойчивых способов переработки информации, в регуляции аффективных состояний при совладании со стрессовой ситуацией. Предполагалось, что лица, демонстрирующие депрессивную симптоматику в ответ на стрессовые воздействия, обладают более низкой психологической дифференциацией (полезависимостью), чем представители контрольной группы. Таким образом, мы предполагаем, что глобальный когнитивный стиль связан с описанными Беком когнитивными ошибками, характерными для депрессивных пациентов.

Выборка. Группу «Депрессия» составили пациенты Клиники неврозов им. Соловьева – женщины с диагнозом «Депрессивный эпизод средней степени тяжести» (N = 30) в возрасте от 18 до 55 лет (M = 34,6; SD = 10,6). Критерием включения в выборку являлось наличие в анамнезе психогенного фактора, субъективно переживаемого пациентками как причина депрессии. Исследование проводилось перед выпиской пациенток из клиники, когда их состояние оценивалось лечащим врачом как нормальное. В группу «Норма» вошли женщины без депрессивной симптоматики (N = 41) в возрасте от 18 до 53 лет (M = 31,6; SD = 9,1).

Методы. Диагностика депрессивных симптомов в контрольной группе проводилась по шкале депрессии опросника SCL-90-R. Для изучения когнитивного стиля «Полезависимость – поленезависимость» использовался групповой вариант теста «Включенные фигуры» Г. Уиткина.

Результаты и их обсуждение. Анализ межгрупповых различий с использованием критерия Манна – Уитни между группами «Депрессия» и «Норма» по показателю поленезависимости теста «Включенные фигуры» указал на значимость различий ($U = 357$; $p < 0,05$): испытуемые из группы «Депрессия» более полезависимы, чем представители группы «Норма».

Полученные результаты свидетельствуют о роли психологической дифференциации (ясности, отчетливости, артикулированности своего опыта) в совладании с жизненными трудностями.

В.И. Моросанова (В.И. Моросанова, 2002) в исследовании индивидуального стиля саморегуляции показала, что у полезависимых

индивидов уровень саморегуляции в части планирования целей деятельности, моделирования значимых условий и программирования действий ниже, чем у полезависимых. Таким образом, можно предположить, что когнитивный стиль «Полезависимость – поленезависимость» является ресурсом личности в преодолении стрессовых ситуаций: поленезависимые индивиды имеют больше ресурсов в регуляции деятельности по преобразованию ситуации. В исследовании, проведенном нами ранее (М.А. Падун, Е.А. Загряжская, 2007), было показано, что стратегия совладания со стрессом, направленная на разрешение проблемы, в большей степени характерна для поленезависимых индивидов.

Наши данные подтверждают положения Бека и Селигмана о глобальном характере реагирования депрессивных пациентов на внешние воздействия, а также о чрезмерной опоре на референты, идущие от внешнего контекста. По всей видимости, глобальный характер когнитивной сферы является основой для формирования когнитивных искажений, выраженных в работе когнитивных ошибок. Слабая дифференцированность когнитивной сферы приводит к поляризации и сверхгенерализации негативного опыта, являясь одной из причин развития депрессивных состояний. Безусловно, интерпретация полученных результатов не предполагает вывода о том, что полезависимость предрасполагает к депрессии: речь идет о сложных взаимосвязях биопсихосоциальных факторов. Вероятнее всего, негативная аффективность (нейротизм) в сочетании с поленезависимостью в меньшей степени предрасполагает к психогенной депрессии, чем сочетание негативной аффективности с полезависимостью. Данную гипотезу предполагается проверить в будущих исследованиях.

СУБЪЕКТНАЯ АКТИВНОСТЬ И РЕСУРСЫ СОВЛАДАНИЯ СО СТРЕССОМ

Ю.В. Постылякова

Институт психологии РАН, Москва
postylyakova@mail.ru

В связи с радикальными реформами, происходящими в экономике и общественной жизни России, актуализируются проблемы психологии труда, касающиеся разрешения современных фундаментальных вопросов профессионализации человека в сложном социуме, и возможности

применения субъектно-деятельностного подходов к изучению субъектной активности человека. Именно субъектно-деятельностный подход, ориентированный на более глубокое изучение закономерностей саморегуляции субъекта во всех видах его активности: деятельности, общении, поведении и т.д., является, по утверждению А.В. Брушлинского, теоретическим основанием, открывающим широкие перспективы в изучении проблем саморегуляции. Особое значение для саморегуляции и совладающего поведения имеет принцип активности, являющийся базовым для исследований субъекта в отечественной психологии. В соответствии с этим принципом, активность личности, ориентированной на преобразование окружающей действительности, является «мерой устойчивости субъекта к влияниям окружающей среды и мерой воздействия на среду» (А.В. Брушлинский, 1992) и на самого себя.

Современные структурные и технологические изменения, вызванные реформированием отраслей российской экономики, в частности железнодорожной отрасли, предъявляют новые серьезные требования к уровню компетентности, квалификации, стрессоустойчивости профессионала, его способности к адаптации к изменениям. Поведение в проблемной, трудной ситуации требует проявления субъектных качеств человека, самоопределения, собственного активного выбора способов поведения. Именно поэтому большую значимость приобретают научные исследования, направленные на изучение связи совладающего поведения с проблемными, стрессовыми ситуациями и субъектной активности.

Совладающее поведение реализуется во многом за счет использования ресурсного потенциала, которым обладает субъект. Ресурсный подход в изучении совладания со стрессом нашел свое отражение в работах (S.E. Hobfoll, 1988; K. Kaniasty, 1993; K.B. Matheny, 1993; Н.Л. Крюкова, 2004 и др.), а также в исследованиях по регуляции и саморегуляции (Л.Г. Дикая, 2003; В.И. Моросанова, 2001 и др.). Под ресурсами совладания нами понимаются физиологические, психологические, когнитивные качества, личностные особенности, социальные характеристики, включая финансовое благополучие, и навыки, сложившиеся в результате предыдущего опыта совладания со стрессом. Эти ресурсы, при условии их наличия у субъекта и их осознанности, способны обеспечить ему адекватный выбор совладающего поведения в проблемной, стрессовой ситуации, позволяют активно противостоять возникающим трудностям.

Еще одним важным параметром в изучении совладания со стрессом является понятие жизнестойкости (Kobasa, 1979; Maddi, Kobasa, 1984), представляющее собой систему убеждений личности о себе, о мире, об отношениях с миром. Жизнестойкость также характеризует меру способности личности выдерживать стрессовую ситуацию, сохраняя

внутреннюю сбалансированность и не снижая при этом успешности деятельности. И что особенно важно, жизнестойкость и составляющие ее три компонента: вовлеченность, контроль и принятие риска – влияет не только на оценку ситуации, но и на активность человека в преодолении этой ситуации, проявляющейся в выборе копинг-стратегии (Д.А. Леонтьев, Е.И. Рассказова, 2006).

В проведенном нами исследовании была выдвинута гипотеза о том, что успешность саморазвития в профессиональной деятельности во многом связана с жизнестойкостью и актуализацией индивидуальных ресурсов совладания со стрессом, с проблемными, трудными ситуациями, что способствует профессионалу активно добиваться успехов в своей деятельности. Жизнестойкость и индивидуально-психологические ресурсы совладания со стрессом рассматривались нами в качестве факторов, способствующих проявлению активности субъекта при осуществлении его профессиональной деятельности.

Для исследования связи жизнестойкости с ресурсами совладания со стрессом исследовалась выборка из 63 успешных руководителей (мужчины), составляющие резерв руководителей высшего звена ж/д транспорта. Средний возраст – 35,5 лет. Объективным критерием успешности респондентов являлся стаж их работы в должности руководителя среднего звена (от 5 лет и выше) и тот факт, что, имея уже значительный опыт в качестве руководителей, они были отобраны в резерв руководителей высшего звена.

В исследовании использовался «Опросник ресурсов для совладания со стрессом» (K.B. Matheny et al., 1987, адаптированный А.В. Махначем и Ю.В. Постыляковой, 1999, 2004), который оценивает индивидуальные психологические ресурсы совладания со стрессом и «Тест жизнестойкости» (Д.А. Леонтьев, Е.И. Рассказова, 2006), оценивающий способность и готовность человека активно и гибко действовать в ситуации стресса и трудностей или его уязвимость к переживаниям стресса.

Полученные результаты показали, что для успешных руководителей характерно большое количество значимых корреляционных связей между показателями общей жизнестойкости и ее компонентов и показателями ресурсов совладания со стрессом. Показатель общей жизнестойкости значимо положительно коррелирует с показателями девяти шкал «Опросника ресурсов совладания» ($0{,}30 \leq r \leq 0{,}52$; при $0{,}05 \leq p \leq 0{,}01$). По-видимому, развитость и осознанность личностных ресурсов (уверенность в себе, принятие себя и других, направленность на себя), социально-психологических ресурсов (наличие социальной поддержки, финансовая обеспеченность), общее физическое благополучие, а также навыки структурирования, принятия решений, умение

распознавать потенциально стрессовые ситуации позволяют человеку активно преодолевать сложные, в том числе и стрессовые, ситуации.

Убежденность человека в том, что вовлеченность в происходящее дает ему шанс найти нечто стоящее, интересное, значимое для себя и способствующее получению удовольствия от собственной деятельности, связана с ресурсами уверенности в себе, принятия решений, физического здоровья, наличие социальной поддержки ($0{,}43 \le r \le 0{,}52$; при $0{,}05 \le p \le 0{,}01$). Убежденность профессионала в том, что борьба и предпринимаемая им активность позволяют влиять на результат происходящего, даже при отсутствии гарантии успеха, ощущение того, что он сам выбирает собственную деятельность и свой путь, связаны с уверенностью в себе, хорошим физическим здоровьем, развитыми навыками принятия решений, умением принимать себя, других, не только позитивные, но и негативные стороны жизни ($0{,}45 \le r \le 0{,}61$; при $p = 0{,}01$). Принятие риска, как убежденность человека в том, что то, что с ним случается, способствует его развитию за счет знаний, извлекаемых из позитивного и/или негативного опыта, и вытекающая из этого готовность активно действовать даже при отсутствии гарантий успеха, не избегая риска, положительно связаны с физическим благополучием, уверенностью в себе, отсутствием финансовых затруднений в жизни ($0{,}30 \le r \le 0{,}41$; при $0{,}05 \le p \le 0{,}01$).

Наши данные показали, что жизнестойкость в целом и связанные с ней индивидуальные психологические ресурсы совладания обеспечивают активные совладающие стратегии, активную адаптацию к ситуации, повышая тем самым способность к саморазвитию и самореализации личности профессионала.

ВРЕМЕННЫЕ ПРОЯВЛЕНИЯ ПСИХИЧЕСКОЙ САМОРЕГУЛЯЦИИ

Я.В. Розевика

Кубанский государственный университет, Краснодар
rozevika@mail.ru

Одним из наиболее актуальных направлений современных психологических исследований является изучение особенностей психической саморегуляции. От степени совершенства процессов саморегуляции зависит надежность, продуктивность, конечный исход любой деятельности. В свою очередь, способность личности к организации собственной

деятельности во многом определяется возможностью регуляции времени. В связи с этим мы преследуем цель рассмотреть основные формы временных проявлений психической саморегуляции.

К.А. Абульханова-Славская, обращаясь к вопросу организации времени, указывает на то, что «личность как субъект деятельности регулирует время ее осуществления, согласуя его со временем своих психических процессов, с уровнем личностных целей и притязаний, уровнем идеальных моделей и программ».

На основе проведенного теоретического анализа работ К.А. Абульхановой-Славской, В.И. Моросановой, Т.Н. Березиной, А.О. Конопкина, Д.А. Ошанина, В.Ф. Серенковой, В.И. Ковалева и др., можно выделить следующие формы временных проявлений психической саморегуляции:

Ускорение – произвольная и непроизвольная регуляция скоростей различных процессов интеллектуальных процедур и деятельности. Другая составляющая этой способности – это развитие и *потенцирование* – создание резервного времени и возникновение интеллектуальных потенциалов – резервов.

Последовательность или *одновременность* операций во времени – способность волевым образом удерживать пролонгированную линию, устанавливать психологически удобный и объективно требуемый темп деятельности, ее периодизацию и т.д. Вследствие чего происходит и *сокращение* необходимого времени.

Своевременность – характеристика способности личности согласовывать решающий момент своей активности, ее пик с тем временем, моментом события, за пределами которого ее активность бессмысленна и безрезультатна (К.А. Абульханова-Славская, 2001).

Планирование рассматривается как антиципация компонентного состава предстоящих действий, способов, которыми они будут осуществляться, и последовательности планируемых действий (А.О. Конопкин, 1980).

Возможность регуляторной системы индивида формироваться в максимальном соответствии целям и условиям деятельности характеризует *оперативность* целостного процесса регуляции (Д.А. Ошанин, 1973).

Деятельность – создание особого временно-пространственного континуума, в котором личность в качестве субъекта связывает объективно разобщенные во времени и пространстве объекты и явления, придает им свою временную *целостность* и цикличность (К.А. Абульханова-Славская, 2001).

Память воспроизводит прошлое в настоящем, за счет чего в психическом настоящем представлено и то, что отражается в данный момент, и то, что было отражено в прошлом, т.е. происходит *удвоение времени* (В.Ф. Серенкова, 1995).

В.И. Ковалев разработал понятие *трансспективы* как некоей способности сознания соединять в настоящем прошлое и будущее и тем самым суммировать, интегрировать время своей жизни.

Формой «компенсации» необратимости времени является *способность к прогнозированию,* предвосхищению будущего, т.е. идеальная форма репрезентации будущего (П.К. Анохин).

Таким образом, основными формами временных проявлений психической саморегуляции являются: ускорение, потенцирование, последовательность, одновременность, своевременность, удвоение времени, временная целостность, сокращение времени, прогнозирование, трансспектива, планирование, оперативность. Обозначенные процессы, являясь особенностями психической саморегуляции, обеспечивают возможность самоорганизации личности во времени и сопрягают временные ресурсы личности с деятельностью. В свою очередь, самоорганизация во времени – один из компонентов самоэффективности личности. Следовательно, рассмотренные явления создают возможность для более детального анализа и феномена самоэффективности, т.к. раскрывают глубинные механизмы саморегуляции личности. Более того, временные проявления саморегуляции не только обеспечивают самоэффективность, но и создают предпосылки для повышения самоэффективности.

ИДЕНТИЧНОСТЬ КАК ОСНОВА САМОРЕГУЛЯЦИИ В ПРОЦЕССЕ СОЦИАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ АДАПТАЦИИ СТУДЕНТОВ ВУЗА*

Т.В. Румянцева

Ярославский государственный университет им. П.Г. Демидова, Ярославль
tanyarum@list.ru

Анализ научных публикаций показывает, что проблемы социальной адаптации и идентичности относят к одним из ключевых в современных исследованиях социальной психологии и психологии личности. Но чаще всего данные категории рассматриваются исследователями

* Работа подготовлена при финансовой поддержке РГНФ, проект № 08-06-00775а.

отдельно. С нашей точки зрения, острота проблемы идентичности в обществе, сложность и противоречивость феномена трансформации идентификации, недостаточность исследований социально-психологических особенностей профессиональной идентичности, отсутствие исследований, посвященных проблеме трансформации идентичности в процессе вузовской адаптации студентов, обусловливают необходимость исследований, посвященных трансформации профессиональной идентичности студентов в процессе вузовской адаптации в меняющихся социальных условиях.

Современные условия быстрых социальных изменений предъявляют особые требования к личности будущего специалиста, выдвигают задачу развития профессионального и личностного самоопределения, повышения эмоциональной устойчивости по отношению к многочисленным стрессовым ситуациям, которыми насыщена профессиональная деятельность. Перечисленное делает необходимым повышение социально-психологической адаптированности, поддержание и формирование стабильной позитивной идентичности у студентов в процессе обучения в вузе.

С нашей точки зрения, совместное рассмотрение проблемы идентичности и социально-психологической адаптации наиболее целесообразно при следующих отправных позициях: 1) идентичность входит в структуру качеств, образующих психологическую основу сознательного поведения (системы саморегуляции); 2) социальная адаптация в контексте жизненного пути личности задает жизненную стратегию и позицию личности.

Важно подчеркнуть, что ключевым для нас является понимание социально-психологической адаптации как интегративного показателя состояния человека, отражающего его возможность выполнять определенные психосоциальные функции. А именно предполагающего возможность адекватно воспринимать окружающую действительность и собственный организм, иметь адекватную систему отношений и общения с окружающими, способность к труду, обучению, к организации досуга и отдыха, способность к самообслуживанию и взаимообслуживанию в семье и коллективе, изменчивость (активность) поведения в соответствии с ролевыми ожиданиями других (А.А. Реан, 1995). По мнению исследователей, адаптивность выражается в согласовании целей и результатов, а общими критериями для всех форм адаптации студентов следует признать их самостоятельность, интерес и активность, переход от внешнего контроля и управления к самоуправлению.

Применяя к понятию идентичность, понимание социально-психологической адаптации как показателя состояния человека, характери-

зующего его возможность выполнять определенные психосоциальные функции, нами были выделены проявления адаптивной идентичности (или «адаптивного состояния идентичности») (Т.В. Румянцева, 2005). Вводя понятие «адаптивное состояние идентичности», мы опирались на психоаналитический подход, рассматривающий в качестве основной функции идентичности адаптацию в широком смысле этого слова и идеи Э. Эриксона, который, исследуя динамическую адаптивную функцию идентичности, ввел понятие кризисов личностной идентичности (Э. Эриксон, 1996).

Если кризисное состояние идентичности подразумевает неопределенность и дисгармоничность идентичности, утрату ценностных и позитивных представлений о себе и своей группе (Н.Л. Иванова, 2003), то адаптивное состояние идентичности предполагает благополучие и определенность идентичности. Адаптивная идентичность позволяет человеку осуществлять приспособление к различным ситуациям, регулировать поведение. С нашей точки зрения, об адаптивном состоянии идентичности можно говорить тогда, когда идентичность успешно осуществляет те жизненно важные функции, которые ожидаются от нее как целостного системного образования, призванного сохранять целостность и непрерывность Я, несмотря на социальные изменения (Т.В. Румянцева, 2005). Опираясь на подход Н.Л. Ивановой, мы считаем, что адаптивная идентичность способствует реализации следующих основных функций:

- ориентационной (поиск своего места в мире, ориентировка); ответ на вопросы: «Каков социальный мир вокруг меня?», «Где Я в этом мире?»;
- структурной (дифференциация Я от не-Я, сохранение определенности, соотношение детерминизма и неопределенности); ответ на вопросы: «Кто Я?», «Кто свой, кто чужой?»;
- целевой (целеполагание, контролирующее воздействие на личность путем регулирования мотивационных, ценностных и поведенческих реакций индивида, построение модели поведения, приспособление к новым социальным условиям); ответ на вопросы: «Что и как я делаю?», «Какой мне сделать выбор?»;
- экзистенциальной (осмысление самого себя и сохранение своей сущности (собственный духовный потенциал), прогнозирование); ответ на вопросы: «Какой смысл имеет для меня групповое членство?», «В чем моя сущность?».

Указанные основные функции идентичности характеризуют ее как одну из важных составляющих системы саморегуляции. Данные функции идентичности являются отправными для выделения показателей

и признаков кризиса идентичности. Мы исходим из того, что состояние кризиса идентичности является противоположным адаптивному состоянию идентичности. Именно на основании вышеуказанного, а также данных собственного исследования нами были выделены признаки и показатели кризисности – адаптивности идентичности (Т.В. Румянцева, 2005, 2006).

Итак, обобщение материалов, представленных в научных публикациях, данные теоретического анализа говорят о необходимости исследований, посвященных трансформации профессиональной идентичности студентов в процессе вузовской адаптации в меняющихся социальных условиях. Идентичность может рассматриваться как одна из важнейших составляющих системы саморегуляции в процессе адаптации студентов к условиям вузовского обучения.

О РАЗВИВАЮЩИХ ВОЗМОЖНОСТЯХ ПРОВОКАТИВНОСТИ В САМОРЕГУЛЯЦИИ СУБЪЕКТА

С.Е. Сорокина

Казанский государственный университет, Казань
s.sorokina@inbox.ru

Размышляя над проблемой субъекта в психологической науке, А.В. Брушлинский писал: «По мере взросления в жизни человека все большее место занимают саморазвитие, самовоспитания, самоформирование и соответственно больший удельный вес принадлежит внутренним условиям, через которые всегда только и действуют все внешние причины, влияния и т.д.» (А.В. Брушлинский, 1991). Значимое место в задаче саморазвития субъекта занимает тема компенсации заниженной личностной самооценки. В нашем исследовании мы попытались использовать свойства провокативности как опосредованного психологического воздействия, способного приводить к позитивным личностным изменениям, в частности к компенсации заниженной самооценки. Принимая во внимание утверждение, что механизмы компенсации могут быть запущены на основании регуляции и саморегуляции (О.Ф. Потемкина, 2006), мы с помощью провокативного воздействия совершаем попытку создать условия для активизации саморегулятивной функции и, как следствие, «включения» компенсаторных механизмов.

Одним из методов отслеживания предполагаемых изменений личностной самооценки студентов выступает анализ почерка рукописных студенческих работ. В ходе предварительной диагностики испытуемых материалом для графологического разбора послужили самоописания студентов по схеме «Интервью с самим собой» (Л.М. Попов, 1990), по итогам проведения провокационной технологии – мини-сочинения на свободную тему. В процессе проведения анализа текстов самоописаний определялись особенности почерка студентов, обладающих заниженной самооценкой. Затем выявлялась корреляция этих особенностей с психологическими признаками низкой самооценки. В результате был получен психографологический портрет субъекта с заниженной личностной самооценкой.

Мы предполагаем почерковые изменения, свидетельствующие о повышении уровня личностной самооценки в результате провокативного психологического воздействия, направленного на стимулирование избавления от почерковых признаков, отражающих «слабые» личностные качества. В нашем случае процедура создания провокативной ситуации заключается в следующем.

При ознакомлении испытуемых с результатами анализа их почерков, заострялось внимание на выявленных «слабых» качествах как на помехах, препятствиях в успешном достижении обозначенных самими студентами жизненных целей. На этой стадии психологического воздействия возможны какие-то резкие шаги, положим, в виде негативных примеров деятельности людей с заниженной личностной самооценкой или в виде «вбрасывания» неожиданной информации, что тоже несет в себе провоцирующий компонент и предполагает стимулирование эмоций, размышлений.

Перефразируя классика физиологии П.К. Анохина, на основе мотивации, возникающей под влиянием провокативного воздействия, из всего разнообразия внешних стимулов отбираются наиболее значимые по критерию их пригодности для реализации данного мотивационного состояния. Итогом синтеза отобранной информации является принятие конкретного решения к действию, максимально способствующему получению эффективного результата (П.К. Анохин, 1975). Представляя студентам, показавшим заниженную личностную самооценку, результаты почеркового анализа в виде интеллектуальной и эмоциональной провокации, мы даем только толчок, посыл к изменению, последующие конкретные действия студенты домысливают и осуществляют самостоятельно.

Исследование проводилось в Казанском государственном университете (выборка из 90 студентов-филологов второго курса), 75% испытуемых

при повторной диагностике демонстрируют положительные изменения в уровне личностной самооценки. Анализ почерка повторных рукописных работ подтверждает полученные тестовые данные. Особенности почерка, представленные в ходе провокационного воздействия как иллюстрирующие «слабые» личностные качества, носят слабовыраженный характер либо не выявлены совсем.

Полученные нами результаты позволяют подтвердить эффективность использования акмеологического аспекта провокации для активизации саморегулятивной функции субъекта.

СУБЪЕКТ В ЭКСТРЕМАЛЬНЫХ УСЛОВИЯХ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

Г.Р. Федотова

Чистопольский филиал НОУ Институт экономики, управления и права, Казань
ramicovna@mail.ru

В одинаковых внешних условиях люди ведут себя по-разному, а следовательно, экстремальность для каждого конкретного человека есть индивидуально-личностная, субъектная характеристика.

Внутренняя составляющая, с точки зрения Д. В. Сочивко (2003), «может приобретать такой вес, что даже при отсутствии или очень малой выраженности внешних факторов создавать для человека невыносимую экстремальную ситуацию с угрозой для жизни или здоровья». С данной формулировкой согласуются мнения А.К. Боковикова (2003), И.Ю. Сундиева (1996), С.А. Масалова (2007) о том, что внешняя среда воспринимается экстремальной и оказывает влияние на человеческое поведение в соответствии с его внутренней субъектной организацией. На роль субъекта в экстремальных ситуациях, указывает В.А. Бодров (2006), вне зависимости от сложности реальной ситуации, человек самостоятельно выбирает индивидуальные стратегии психологического преодоления. Экстремальными условия деятельности, по мнению М.В. Леви (2007), могут становиться из-за действия как объективных, так и субъективных источников.

Для преодоления экстремальных ситуаций необходимо учитывать ресурсы личности, согласно В.А. Бодрова (2006) в профессиональной деятельности – это адаптированность, устойчивость, компенсируе-

мость программ действий. С.А. Масалов (2007) к личным ресурсам относит стабильные характеристики, проявляющиеся в оптимизме, собственной значимости, востребованности, ощущениях связи с миром, вере в жизненные ценности. Оптимизм связывается «с успешностью в физиологической и психологической адаптации» (С.А. Масалов, 2007). Собственная значимость и востребованность проявляются в активном и спокойном реагировании в экстремальных ситуациях. Высокое чувство связи с миром позволяет принять вызов экстремальной ситуации, найти собственные и общественные ресурсы, облегчающие их преодоление. Личные ресурсы в свою очередь подразделяются на личностные, психологические, профессиональные, социальные и физические ресурсы.

Д.В. Сочивко (2003) рекомендует биографический подход для изучения деятельности человека в экстремальных условиях.

С возникновением кризисов связывает экстремальные ситуации Э.Э. Сыманюк (2004). Выделяются следующие компоненты кризисов: отсутствие перспективы личностного и профессионального роста, низкая мотивация труда, повышенная конфликтность, сопротивление нововведениям, доминирование неадекватного отражения ситуации.

От направленности, области неудовлетворенности, по мнению Ф.Е. Василюк (1984), зависит форма реакции субъекта на экстремальность: стресс, фрустрация, конфликт, кризис. Стресс – это неудовлетворенность витальных потребностей. Фрустрация – невозможность реализации мотива деятельности. Конфликт – рассогласование сознательных побуждений. Кризис – при недостатке сил реализовать жизненный замысел.

Личностное отношение к экстремальным ситуациям, согласно В.А. Петровскому (1992), может быть обусловлено теми или иными ценностями, врожденными защитными реакциями, индивидуально-приобретенными характеристиками человека, которые приводят либо к избеганию опасностей, либо стремлению к ним.

Отношение к опасности, по мнению И.В. Черныш (2007), имеет психофизиологическую основу, которая модифицируется под влиянием социально-психологических особенностей и становится характеристикой экстремальной устойчивости.

Экстремальность в профессиональной деятельности, имеющая легитимный статус, является актуализацией онтологической сущности состязательности в социальном и культурном бытии. Риск и экстремальность представляет собой возможность для каждого человека в прямом смысле прикоснуться к таким фундаментальным основам

сущего, как движение и развитие. Экстремальность в деятельности выступает в качестве способа самореализации и обеспечивает увеличение степеней свободы действующего субъекта, связанных с расширением границ, пределов, снятием ряда барьеров для его профессиональной деятельности.

В экстремальных условиях деятельности всегда присутствует риск. Риск есть вероятность социальных и материальных потерь или приобретений, имеющих ценность для некоторого работающего субъекта. Этот двойственный смысл риска заложен в каждом акте экстремального вида деятельности. Риски могут возникать «естественным путем в ходе эволюции общества или же социально конструироваться» (Р.С Данилов, 2007). Риски являются следствием как профессионального действия, так и бездействия. Степень риска может варьироваться от незначительной до критической, т.е. разрушительной для данного профессионала. По мнению М.А. Котика (1989), риск – «это действие, совершенное у условиях выбора, когда имеется опасность в случае неудачи оказаться в худшем положении, чем до выбора». Для всякого профессионала, субъекта есть социально приемлемый уровень риска, детерминируемый культурой, его собственным опытом и конкретной ситуацией.

С точки зрения М.А. Котика (1986), «недостатки индивидуальных качеств человека проявляются далеко не во всех трудовых задачах, что именно в экстремальных ситуациях особенно ярко всплывают слабости консервативных свойств человека, и в частности его нервной системы».

Причинами неадекватной реакции субъекта в экстремальных ситуациях, по мнению В.В. Антипова (2002), является мощная доминанта в структуре «Я». Он считает, что нужно с детства формировать устойчивость к экстремальным ситуациям. По мнению В.В. Антипова (2002), возникновение неадекватных реакций психики в экстремальных ситуациях является изменение картины мира субъекта. Стихийное стремление психики справиться с деформацией может привести к дезорганизации ее работы. Даже самые простые решения уходят из поля зрения. Одним из факторов, нарушающих эффективность деятельности в экстремальных ситуациях, является сверхмотивация. При повышении значимости результаты в большинстве случаев получаются хуже. Деформация картины мира часто бывает связана с излишней концентрацией внимания на результате. В.В. Антипов (2002) указывает на то, что не надо ломать картину мира для ее изменения. Согласно принципу недеяния, нужно в ней самой найти необходимые элементы и использовать их в экстремальных условиях профессиональной де-

ятельности. Важно не замыкаться на фрустрирующих обстоятельствах, для этого необходимо умение управлять вниманием и высокий уровень отражения.

Выбор профессий с экстремальными условиями деятельности, при наличии психофизиологической основы, связан с такими характеристиками субъекта, как ценности, мотивация, жизненные смыслы, защитные реакции, стремление к риску. На эффективность преодоления экстремальных ситуаций влияют ресурсы личности, наличие биографических кризисов и структура картины мира. Методами исследования экстремальных условий субъекта деятельности должны быть биографические и бланковые личностные опросники, а также аппаратурные замеры склонности к риску, которые позволяют учитывать психофизиологические компоненты.

РАЗДЕЛ 6

ЛИЧНОСТЬ В ОТНОШЕНИЯХ СО-БЫТИЯ С ДРУГИМИ ЛЮДЬМИ

ПОПЫТКИ ОБОСНОВАНИЯ ПОНЯТИЙ СУБЪЕКТ И ЛИЧНОСТЬ*

А.К. Осницкий

Психологический институт РАО, МЭЛИ (Академия), Москва
osnizak@mail.ru

Попытка операционально обосновать термин субъектность была нами впервые сделана в 1996 году (А.К. Осницкий, 1996). Методологическое обоснование сделано В.А. Петровским в 1994 г. Вызвано это было тем, что термин субъект является более философско-логической фигурой, нежели психологической. Субъект – интеграл всего того, что бы знаем о человеке (как и личность!), неразложимое на составляющее, а главное, в противопоставлении «субъект – объект», применительно к реальному взаимодействию членов этой пары, акцент на их активности может меняться. Да и применение этой пары в логико-философском аспекте может быть реализовано не только по отношению к человеку, но и к взаимодействию других объектов реальности.

Анализируя работы С.Л. Рубинштейна, Б.Г. Ананьева, А.В. Брушлинского, К.А. Абульхановой-Славской, отмечающих важность субъектного подхода к изучению человека, мы предположили, что термин субъектность в большей степени операционализирован. Тогда же (в 1996) было сказано, что субъектность, в отличие от термина «субъект», может быть даже измерена (мы можем хотя бы попытаться выяснить, за счет каких качеств человека она может проявляться). Кроме того, мы связываем сформированность субъектности у чело-

* Исследование проведено при финансовой поддержке РГНФ, гранты № 06-06-00641а и № 07-06-00200а.

века с сформированностью осознанной саморегуляции произвольной активности человека (О.А. Конопкин 2004, 2008; А.К. Осницкий, 1996, 1998). В настоящее время нами уже разрабатывается метод измерения соотношения субъектной активности, реактивной и импульсивной. В значительной мере этому помог пересмотр понятия деятельность.

Мы попытались определить специфичность деятельности по сравнению с другими видами активности человека: она, как известно, произвольна, целенаправленна, осознанна, предметна, орудийна, связана с преобразованиями, технологична, связана с субъектной активностью, а следовательно, инициативна, ответственна и согласована с усилиями других людей. Но в первую очередь она – проектируема. Это, разумеется, не новость: она достаточно четко сформулирована К. Марксом. Но именно это качество кардинально отличает ее от жестких программ инстинктивного поведения, по внешнему виду, напоминающему деятельность, именно это отличает деятельностно организованное поведение человека от его же реактивного и импульсивного поведения. В силу именно проектируемости в деятельностно организованном поведении не только сознание, но и все психические процессы в человеке требуют иной организации и регуляции активности человека. Я протянул яблоко человеку. Он взял его. Это деятельность или действие. Нет ни то и ни другое – это реактивное движение. В реактивном и импульсивном поведении сознание подключается к происходящим событиям лишь по их наступлении или по мере нарастания напряженности, объясняя задним числом, что произошло. Становится понятным лишь весьма приблизительный характер отображения в сознании, во всяком случае, задача проверки истинности интерпретации происходящего возникает нечасто. Иное дело в деятельностно организованном поведении, требующем хоть какого-то, но проекта того, что предстоит организовать и реализовать. Деятельность выступает таким видом активности человека, который благодаря технологичности, позволяет человеку при известной настойчивости овладеть приемами проектирования и саморегулирования не только деятельности, но и других форм активности: общения, наблюдения и даже переживания. Субъектность, по сути дела, и является способностью к проявлению субъектной активности: способности проектировать, инициировать, реализовывать и регулировать активность.

Попытка представить феноменологию происходящего в деятельности не уводит нас от анализа тех информационных процессов, которые лежат за процессами регуляции, а помогает конкретизировать содержательные аспекты и аспекты их согласования в общем информационном процессе саморегуляции деятельности.

Теперь о личности. Вполне возможно, что при подходе к анализу личности также может быть лучше и конструктивнее исходить из понятий «личностного» или «личностных проявлений». Один из известнейших психологов нашего времени как-то заметил: «Увидеть бы того человека, который впервые упомянул это понятие и спросить: а зачем?» На одном из семинаров со студентами обсуждалось определение понятия личности и одна из студенток заметила: «А может быть, и вообще обойтись без этого понятия?»

В зарубежной психологии чаще всего под личностью понимают интеграл всего того, что есть в человеке и его поведении, – иными словами, сводят понятие личности к понятию индивидуальность. В Советской России, когда у ищущей интеллигенции появились новые надежды на развитие и формирование человека, к понятию личность обратились через призму взгляда на будущего человека, поэтому и произошли в подходе к изучению те изменения, которые отмечаются при сравнении подхода последних десятилетий XX века и подхода А.Ф. Лазурского. К сожалению, более современный подход и ориентация на американскую ментальность ухудшили не только представления о личности, но и сами личностные представления россиян.

В понятии личность в той форме, которая сложилась к настоящему времени, можно выделить две грани: одна связана с социальными проявлениями личности и оценивается социумом, другая связана с индивидуальным отображением своего положения в социуме и определяет бытие человека. При анализе личностных проявлений человека в бытии обнаруживается, что сущностной стороной развития личности и личностного в человеке является последовательный процесс самоопределения или определения и коррекции своих позиций (в рамках культурно-исторической традиции, закрепленной в нормах социума). И в этом самоопределении личность, будучи в известной степени субъектом своего самоопределения, в известной степени является и маргинальной личностью для окружающих. Ей действительно довольно часто приходится отстаивать свои позиции.

Соотношение личности и деятельности самое прямое. Именно в деятельности личность осваивает собственную технологию управления импульсивным поведением. Вспомните, ребенок в первые годы своей жизни, не освоивший еще по-настоящему какой-либо деятельности, движим преимущественно импульсами. Но постепенно, овладевая разными деятельностями, он осваивает и технику владения собой, благодаря которой уже осознанно становится субъектом своих личностных проявлений. «Я не для тебя плачу, я для

мамы плачу», – говорит ребенок успокаивающему его взрослому. Но между деятельностной субъектностью и личностной все же есть существенное различие. Еще более 40 лет тому назад С.Я. Рубинштейн в книжке «О воспитании привычек у детей» писала о различии привычек и навыка: хозяйка может уметь мыть посуду, но не привыкла это делать сразу же после еды, и потому мытье посуды впоследствии становится для нее обременительным занятием; можно уметь кататься на лыжах, но не иметь привычки использовать для этого свободное время в выходные дни. Навык связан, как видим, больше с освоением технологии действия, приобретением соответствующих умений, знаний и овладением приемами и способами работы, с выбором предпочтительного для него поведения.

СУБЪЕКТНОСТЬ ЛИЧНОСТИ В ПРОЦЕССЕ СОЦИАЛИЗАЦИИ В ИЗМЕНЯЮЩИХСЯ УСЛОВИЯХ БЫТИЯ

Р.М. Шамионов

Педагогический институт Саратовского государственного университета им. Н.Г. Чернышевского, Саратов
shamionov@mail.ru

Становление личности человека в процессе ее социализации предполагает формирование и изменение множества характеристик, среди которых особое место занимают интегральные. Таковой является, в частности, его (человека) субъектность. В данном сообщении мы абстрагируемся от иных уровней рассмотрения (анализа), например, внеличностного уровня (З.И. Рябикина, 2005) или уровня группового субъекта. Мы остановимся на личностном уровне анализа субъектности в ее динамическом бытийном аспекте. Субъект не сводится к общественным отношениям (к личности), но реализуется именно в них. В соответствии с этим бытие личности – всегда и бытие субъекта; они неотделимы друг от друга, поскольку как само общественно-историческое развитие, так и онтогенез «запрограммированы» на то, чтобы человек в процессе социализации приобрел не только личностность, но и субъектность. Поэтому и свойства личности и субъекта настолько переплетены, что не могут существовать вне контекста друг друга. Это определяет поведение их носителя – человека в системе

различных видов отношений, деятельности, самосознания. Отсюда следует и необходимость анализа социально-психологических явлений вообще и социализации личности, в частности, с позиций субъектного подхода.

Остановимся на ряде вопросов, возникающих при анализе становления личности и субъекта в процессе социализации.

Прежде всего необходимо отметить, что личность изначально активна в своем становлении. В работах А.В. Брушлинского отмечается активная роль социализируемого индивида. Это положение стало отправным в исследованиях социализации личности последних десятилетий. Кроме того, представляется важным и то, что осуществление активности *в становлении личности* происходит благодаря последовательной реализации бытия человека в различных ипостасях. Речь идет о тех бытийных пространствах, в которых происходит и присвоение социальной информации, и формирование личного опыта, и отношения к внешним объектам и субъектам. Поскольку личность представляется как самоорганизующаяся система, она устанавливает различные отношения с окружающим миром. Эти отношения задают ориентиры, но не саму активность, которая исходит из субъектности личности. Иначе говоря, явления, порождающие активность, и активность, направленная на реализацию бытия, суть целостной цикличной системы, в которой ведущую роль играет личностность человека. Поэтому наиболее важным обстоятельством в обозначенном ракурсе является поиск и установление смысложизненных ориентаций, которые становятся для личности чем-то вроде надбытийных и объективируются в конкретных пространствах бытия. В свою очередь, бытие является источником и новых потребностей, и той инстанцией личности, в которой объективируются ее сущностные характеристики; какова бы ни была внешняя по отношению к личности ситуация, она не становится детерминирующей что-либо в ней, пока не становится бытийной, т.е. переживаемой ею.

Бытийные пространства личности (конструируемые самой личностью) связаны с различного рода представлениями, в которых отражаются и внешние коллективные представления, а также конструируемые личностью и являющиеся убеждениями, системой «здравого смысла» для самой личности. Вполне очевидно то, что, обладая определенной долей субъективности, представления личности о тех или иных явлениях, имеющих отношения к бытию «здесь и сейчас», тем не менее, содержат и общее, присущее массовым представлениям, поскольку социализация личности предполагает усвоение социотипического. В этом смысле изучение представлений субъектов

дает основание для их экстраполяции на определенную социальную группу. Здесь важно учитывать факт отношения представления к определенному бытийному пространству личностей, групп, масс. Это позволит в большей степени адекватности обнаруживать именно те представления, которые регулируют поведение в данных обстоятельствах (ситуациях). В этом смысле возникает возможность «соединения» в одном социально-психологическом пространстве личности как субъекта и ситуации.

Становление личности происходит благодаря включению человека в различные социальные отношения, в деятельность групп, накоплению собственного опыта отношений. Конечно, имеется ряд факторов, система различных детерминант, обусловливающих как процесс, так и результат социализации. Наличие субъектной позиции «не отменяет» действия иных детерминант. Имеются сложные взаимоотношения между различными детерминантами личности, включая и прямо либо опосредованно действующую субъектную позицию. Это требует анализа взаимосвязей на разных уровнях субъектной позиции и характеристик личности, что позволит выявить ее место и характер в системе внутренней детерминации на разных этапах становления личности. Кроме того, благодаря субъектности различные детерминанты могут приобретать главенствующую либо подчиненную позицию, определяющую направленность на те или иные объекты действительности, а также в усвоении информации.

Субъектная позиция личности позволяет соединить личностные и ситуативные детерминанты поведения человека. Она не только становится связующим звеном, но предполагает отбор, подбор наиболее адекватных средств для приведения в соответствие личности и ситуации, для адекватного поведения в ситуации. Подчеркнем, что речь идет не об изоморфизме, а о сложных отношениях между ситуацией и личностью, когда различные характеристики ситуации предстают перед личностью в определенном свете.

Остановимся и на вопросе о социально-психологической типологии личности. Роль ситуативных и личностных факторов в поведении весьма различна в зависимости от субъективной значимости ситуации для человека. Поэтому так называемая ошибка каузальной атрибуции может быть распространена лишь на ограниченный круг объектов. В ряде случаев действительно ситуативные факторы являются доминирующими, благодаря *отношению* личности к ним (личность перестраивается, приводя в соответствие систему под меняющуюся ситуацию), но зрелая личность с развитой субъектной позицией вполне способна с учетом меняющейся ситуации, тем не менее, реализовывать

свое поведение в соответствии с имеющимися диспозициями. Иначе личность действительно постоянно приспосабливала бы свою внутреннюю систему под меняющуюся внешнюю. Этого же не происходит.

Вариативность субъектности личности задается характером, прежде всего, личностных модификаций. Поэтому и эффекты социализации личности не могут быть охарактеризованы оценочно-уровневыми параметрами; с одной стороны, социализация, предполагая формирование определенной социотипичности, наталкивается на формирующуюся субъектную позицию и тем самым допускает различные оттенки усваиваемой информации у разных людей, а с другой, субъектная позиция «помогает» хоть и избирательно, выводя наиболее значимые для личности пласты социальной информации на актуальный уровень усвоения, социализироваться личности.

Способность субъекта сознательно направлять свою активность в сторону самоизменений является критерием социализированности (ее эффектом). Для того чтобы личность стала субъектом своего развития, она должна пройти непростой путь от элементарных форм поведения до высших форм саморегулирующейся системы. Этот путь она вынуждена проходить в социуме, перенимая формы поведения, нормы и ценности, свойства личности. Именно социализация с ее мощнейшими инструментами и механизмами воздействия способствует «очеловечиванию» (обеспечивая этот процесс выработанными обществом технологиями). Было бы наивно полагать, что институты социализации абсолютно и полно определяют личность.

Иначе говоря, саморазвитие личности состоит во взаимодействии с внешними и внутренними инстанциями, что становится возможным в том случае, если внешние инстанции изменяются под воздействием объективных показателей среды или отношения инстанций создают условия для созревания пусковых элементов всего процесса саморазвития.

Самосознание личности является тем опосредующим механизмом, который позволяет соотнести собственное отражение, отражение субъекта социумом, своих достижений и актуального состояния с эталонными представлениями о себе реальном, идеальном, потенциальном и т.п.

Нам представляется необходимым анализ становления личности в процессе жизненного пути с учетом меняющейся субъектной позиции. По сути, именно личность задает эти изменения, она ориентирует, направляет активность на различные преобразования действительности и самой себя и тем самым играет существенную роль в активно-преобразующей деятельности, имеющей важное значение для всей системы отношений.

РАЗВИТИЕ ЛИЧНОСТИ КАК СУБЪЕКТНО-ЭКЗИСТЕНЦИАЛЬНЫЙ ПУТЬ РАЗРЕШЕНИЯ ВНУТРИЛИЧНОСТНЫХ КОНФЛИКТОВ

И.А. Красильников

Саратовский государственный университет им. Н.Г. Чернышевского, Саратов
igor.krasilnikov@mail.ru

С одной стороны, мир цивилизации способствует расширению мотивационно-ценностной сферы личности, а с другой – создает объективные трудности по реализации жизненно важных смыслов человека. Жизненный путь человека в своей основе противоречив: личность неизбежно сталкивается как с определенными приобретениями, так и с утратами. В силу своей высокой динамичности современный мир предъявляет высокие требования к психическим адаптационным способностям человека. Психологическая адаптация – это всегда субъектно-активный процесс развития отношений личности и ее жизненного мира.

Вводя в психологию категорию жизненного пути, С.Л. Рубинштейн считал необходимым и важным исследовать конфликтные узловые моменты жизни человека (С.Л. Рубинштейн, 2006). Идея субъекта жизненного пути нашла отражение в трудах отечественных психологов (А.В. Брушлинский, 2003; К.А. Абульханова-Славская, 2001 и др.). Так, Л.И. Анцыферова, рассматривая проблему деформации личности и ее развития, вводит понятия «трудная жизненная ситуация» и «совладающее поведение» (Л.И. Анцыферова, 1994).

На жизненном пути человек неизбежно сталкивается с эмоционально трудными ситуациями, субъективно воспринимающимися как непреодолимыми, трудноразрешимыми. Взаимодействие ситуационного фактора, личностных диспозиции и прошлого жизненного опыта субъекта создают совершенно уникальный «жизненный мир» человека (К. Левин, 2000). Дезинтегрированный когнитивно-аффективно-поведенческий комплекс с системных позиций представляет собой внутриличностный конфликт. Это многоплановое, многоуровневое психическое образование системно отражает динамику и результат развития личности.

Хотя проблема внутренних конфликтов была поставлена в психологической науке давно (психоаналитическое направление), почти одновременно с ее основания, проблема их разрешения достаточно актуальна и в настоящее время.

Существуют различные психологические модели внутриличностного конфликта: психоаналитическая (З. Фрейд, 1997; А. Фрейд, 2003), неопсихоаналитическая (А. Адлер, 1995; Э. Фромм, 1992; Э. Эриксон, 1996) и др.), мотивационно-полевая (К. Левин, 2000; Х. Хекхаузен, 2001), когнитивная (Л. Фестингер, 2000; А. Эллис, 2002; А. Бек, 2003), социально-психологическая (Т. Шибутани, 1998; Э. Берн, 1994), мотивационно-смысловая (Л.И. Божович, 1995; Д.А. Леонтьев, 2007; В.С. Мерлин, 1996 и др.).

В последнее время в психологии отметилась тенденция интеграции субъектно-деятельностного и экзистенциально-гуманистического подходов (Л.И. Анцыферова, 2005; В.В. Знаков, 2002; Е.А. Сергиенко, 2007), в которых акцентируется внимание на феноменологических методах понимания психической реальности субъекта и его жизни. На наш взгляд, данная теоретико-методологическая база может быть особенно продуктивна при разработке проблемы субъектного разрешения внутренних конфликтов личности. Задача разрешения внутреннего конфликта – это задача, которую может решить только сам субъект, оценивая и понимая свои утраченные ценности, смыслы и свои личностные возможности (потенциал).

Важным шагом в понимании психических механизмов разрешения личностных конфликтов было изучение «техник бытия» (Х. Томе, 1994), проведение многофакторного исследования стратегий совладания (Т.Л. Крюкова, 2005). В этих исследованиях скорее была реализована функционально-системная методология. Стратегии совладания определяются также и тем, как представлен личностный конфликт в сознании субъекта, насколько он осознает его и как понимает пути его преодоления.

Разрешение субъектом внутреннего конфликта – это иногда длительный процесс, сопряженный с развитием именно субъектных качеств личности в неразрывной их связи с жизненным событием, ценностным отношением к жизни в целом (С.Л. Рубинштейн, 2003; К.А. Абульханова-Славская, 2001), психологической зрелостью (Е.А. Сергиенко, 2007).

Внутриличностный конфликт, несмотря на различную степень осознавания, сигнализирует субъекту о дезинтеграции личностной системы и разотождествлении самоидентичности. Он феноменологически переживается как «настоятельное требование Я к самому себе и к Миру».

Неразрешенные психологические конфликты – это скорее перманентное состояние личности: разрешение одних неизбежно сменяется другими. Латентные конфликты часто «заявляют» о себе в виде

плохо контролируемых аффективно-поведенческие комплексов. Субъективная трудность ситуации особенно эмоционально усиливается, когда происходит наложение возрастных и ситуационных конфликтов.

В силу слабого осознавания и самопонимания субектом личностного конфликта, когнитивное контролирование, как показывает наша практика, на первых этапах психотерапевтического консультирования становится неэффективным для внешней и внутренней адаптации, а значит, и для развития личности.

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

На основе теоретического анализа и практики консультирования лиц, находящихся в состоянии «смыслового тупика», мы рассматриваем внутриличностный конфликт в первую очередь как самофрустрацию и самоблокировку деятельности по разрешению трудной жизненной ситуации. Это самопрепятствие осуществляется личностью на основе имеющихся конфликтных смыслов.

Длительное самопрерывание совладающей деятельности как результат уникальной конфигурации восприятия субъектом своей трудной ситуации может привести к внутриличностной дезадаптации. Личность с неразрешенными конфликтами может сама быть источником риска социально дезадаптивного поведения.

Разрешение внутриличностных конфликтов – это саморазвивающаяся поисковая экзистенциальная деятельность субъекта по утверждению новых или восстановлению прежних ценностей и смыслов. Для субъекта важно в ситуации конфликтности (когнитивной неопределенности, неконтролируемости) выйти на режим спонтанного функционирования. Это позволит обрести тождественность, идентичность, говоря терминами теории диссипативных структур, – восстановить из хаоса порядок.

На наш взгляд, в режиме спонтанного функционирования субъект глубже начинает понимать путь к экзистенциальной свободе и психологическому освобождению. Разрешение личностных конфликтов – это не только экзистенциальное понимание своего Я в контексте данного «События». Это еще и экзистенцильно-аффективная деятельность субъекта в реальном мире.

В условиях высокой когнитивной неконтролируемости ситуации, переход субъекта в режим спонтанности, согласно нашей гипотезе, позволит более эффективно преодолеть внутренние препятствия

или трансформировать их. Такой особый класс экзистенциально-спонтанных действий субъекта может, на наш взгляд, способствовать гармоничному развитию личности и в конечном счете эффективной социальной адаптации.

Осуществление субъектом интеграции своего Я через развитие субъектных форм активной экзистенциальной деятельности на том или ином трудном этапе жизненного пути означает качественное преобразование субъектной регуляции жизненных процессов.

Данная точка зрения нуждается в дополнительном теоретическом анализе и экспериментальной проверке.

АВТОБИОГРАФИЯ КАК ОТРАЖЕНИЕ СО-БЫТИЯ ЛИЧНОСТИ

Ю.Б. Шлыкова

Кубанский государственный университет, Краснодар
magnoly@mail.ru

Личность в современной психологии понимается как сложно организованная система, развитие которой представляет собой длительный и непрерывный процесс, продолжающийся на протяжении всей жизни человека. Каждый раз, осваивая новые виды отношений, личность сталкивается с процессами освоения новой деятельности. Личности необходимо понять, усвоить, изучить уже существующие правила и нормы взаимодействия людей в этих отношениях, и лишь познав новые отношения, личность обретает возможность преобразовывать эти сферы отношений (З.И. Рябикина, 2004).

Степень широты связей личности с миром и степень глубины отношений являются основными характеристиками развивающейся личности (С.Л. Братченко, 1997). Взрослые люди значительно различаются по степени своей включенности в различные виды отношений с окружающей действительностью. Интенсивность и качество личностного развития взрослого человека зависит от его стремления реализовать свой потенциал в различных пространствах своего бытия. Включение личности в систему новых отношений и содержательное наполнение нового вида деятельности личностными смыслами влечет глубокие изменения в самой личности.

В сознании человека собственное бытие представлено в форме событий, структурированных и объединенных в автобиографической памяти.

Автобиографическое событие может быть представлено следующими свойствами, отражающими особенности со-бытия с миром:

1. Значимость для отдельной личности (событие может оцениваться как значимое для самой личности, так и иметь значение для окружающих людей).
2. Связь с изменениями в жизнедеятельности личности или нескольких людей.
3. Осмысленность в контексте всей жизни личности или другого человека.

Теоретический анализ проблемы автобиографических воспоминаний личности позволил выделить некоторые критерии оценки автобиографических текстов. Среди них и оценка образа Другого.

При эмпирическом анализе образа Другого в автобиографическом тексте нами были выделены следующие критерии:

1. Описание жизни Другого (события его жизни).
2. Идентификация с Другим.
3. Возрастной аспект выбора Другого.

1 критерий рассматривается нами как тенденция выделять Другого как отправную точку при описании событий собственной жизни, перенос источника собственной истории жизни на жизнь или достижения другого человека. Эта тенденция не является общей для всей выборки, но и не уникальна. В качестве Другого встречаются – мать (описание ее жизненных установок), старший брат (его достижения в сравнении с поведением автора), старшая сестра (ее достижения в сравнении с достижениями автора), любимый человек (его жизнь до встречи с автором). В случае с родственниками проявляется тенденция сравнивать себя с Другим. В случае с любимым человеком имеет место не сравнение, а усиление ценности жизни этого человека. Интересным представляется описание жизни человека, который не имеет непосредственного влияния на воспитание автора. Мы встречали (в одном и том же тексте) описание жизни старой бабушки, ее судьбы, судьбы ее детей и жизни актрисы. Жизни этих женщин описываются как необычные, достойные уважения и восхищения. Здесь тоже имеет место некоторое сравнение с моделью, достойной подражания. Механизм описания событий жизни другого человека мы связываем с поиском автором достойной опоры в жизни, которую он не может пока обнаружить в собственной истории.

2 критерий определяется использованием местоимения «Мы». Тексты различаются по количеству идентификаций и по их содержанию. Как правило, авторы идентифицируют себя с матерью или семьей, родителями. Это является достаточно изученной в психологии тенденцией ранней семейной идентификации. Кроме семьи, часто

встречается идентификация с группой (в детском саду и в школе). Также встречаются идентификации с подругой, любимым человеком, тренером. По данному критерию можно говорить о том, что, во-первых, содержание идентификаций непосредственно связано с отношениями и видами деятельности, в которые включена личность; во-вторых, замкнутость на семейных идентификациях ограничивает пространства самореализации личности, а очень большое их количество может свидетельствовать о зависимости личности от мнения других людей.

3 критерий позволяет определить особенности влияния тех или иных людей на разных возрастных этапах. Во всех текстах в дошкольном возрасте встречаются мать, отец, семья, родственники, дети в детском саду, воспитатели. В школьном периоде – класс, друзья, учителя, люди, – влияние семьи ослабевает, появляются гендерные роли. В подростковом и юношеском возрасте – друзья, мальчики и девочки, парни, любимый человек. На этом этапе в большей степени прописываются имена.

Некоторые тексты имеют отклонения от среднего распределения ролей, и мы склонны считать, что похожесть выбираемых отношений в дошкольный и школьный периоды необходима для нормального формирования личности. На более поздних этапах разнообразие идентификаций свидетельствует об уникальности сознательно выбираемого жизненного пути каждого человека, проявление его субъектности по отношению к избираемым значимым Другим.

При анализе нами было обнаружено, что со-бытие представлено не только взаимодействием с другим человеком. В качестве противопоставления «Я» в текстах часто становятся Природа, Мир, Космос, Бог.

Мы считаем целесообразным использование широкого понимания со-бытия, где личность выделяет себя не только в процессе взаимодействия с другим человеком, но и с другими явлениями. Человек выделяет себя из окружающего мира в различных пространствах, в том числе и в социальном. Мы считаем, что важным является уже сам выбор иного пространства (будь то человек, Бог, Природа и т. д.) как точки, от которой отталкивается человек при оценке своего «Я» и Мира. В роли значимого Другого может быть само «Я»: «Я», которым я уже никогда не буду, Я-прошлое, Я-завершенное. Здесь мы встречаемся с тонким моментом диалога Я-прошлого с Я-будущим.

Достаточно подробный анализ автобиографических текстов показал возможность исследования количества и содержания идентификаций личности в процессе ее становления. Автобиографический анализ позволяет оценить не просто наличие тех отношений со значимыми Другими, которые прописаны в психологической литературе и описываемые как обязательные, но и проследить их субъективную значимость для самой

личности. Осознание, осмысление жизненного опыта личности служит условием ее саморазвития. Эти механизмы осуществляются в процессе направленной рефлексии субъектом своих отношений с миром.

Автобиографический текст есть одна из форм проявления смыслов в Бытии. Изучение автобиографических текстов позволяет выделить особенности личности, особенности становления личности, факторы, влияющие на личность, значимые сферы и пространства жизнедеятельности личности, социальное окружение, систему смыслов.

ТИПЫ ЖИЗНЕННЫХ СТРАТЕГИЙ В ПЕРИОД СРЕДНЕЙ ВЗРОСЛОСТИ

В.Е. Купченко

Омский государственный университет им. Ф.М. Достоевского, Омск
kupchenko07@mail.ru

Актуальность исследования определяется возрастающими потребностями нашего общества в поисках путей создания благоприятных условий для максимального развития личности, эффективности ее жизненного пути. Жизненный путь личности имеет единые для всех «измерения», но способ разрешения возникающих проблем, построение жизни, удовлетворенность ею индивидуальны (С.Л. Рубинштейн, 1957; К.А. Абульханова-Славская, 1991). Указанный вопрос особенно актуален для человека, живущего в период социальных перемен, приводящих к большой вариативности понимания отдельной личностью требований общества. Степень интеграции жизненных требований с личностными потребностями, ценностями отражает жизненную стратегию личности. Данная интеграция способна реализовываться в различных вариантах, что отражает определенный тип жизненной стратегии. Важным свойством личности является ее способность быть субъектом собственного жизненного пути. Высшим же уровнем и оптимальным качеством субъекта жизни является способность личности регулировать, организовывать свой жизненный путь как целое, подчиненное ее целям, ценностям. В данном исследовании в качестве оснований для построения типологии жизненных стратегий взяты активность, локус контроля и ценностные ориентации личности. Активность личности – основная характеристика стратегии жизни, отражающая способность личности

самостоятельно и эффективно строить свою жизнь (К.А. Абульханова-Славская, 1985). Локус контроля представляет собой склонность видеть источник управления своей жизнью преимущественно во внешней среде или в самом себе – традиционно рассматривается в качестве интегративного образования (К. Муздыбаев, 1983). Уровень локализации контроля неразрывно связан с параметрами жизненной стратегии, оказывая влияние на различные сферы жизнедеятельности человека (межличностные отношения, социально-политическую активность и т.д.). Ценностная ориентация личности – отношение личности к целям жизнедеятельности и средствам удовлетворения этих целей, детерминированное общими социальными условиями, типом общества, системой его экономических, политических, идеологических принципов (А.В. Шариков, 1999). Обобщая поступки, события, взвешивая и оценивая их в своем сознании, человек постепенно вырабатывает внутренние принципы и убеждения, которые и формируют жизненную стратегию. Таким образом, *целью* исследования явилось определение типов жизненных стратегий в период средней взрослости. Поставленная цель реализовалась посредством решения следующих исследовательских *задач*:

1) изучить активность, ценностные ориентации, локус контроля личности в качестве компонентов жизненного пути;
2) построить типологию жизненных стратегий в период средней взрослости.

Предварительно была выдвинута *гипотеза* – соотношение активности, ценностных ориентаций и локуса контроля личности образует тип жизненной стратегии. В исследовании, выполненном под нашим руководством А.В. Смирновой, принимали участие 50 человек в возрасте 35–45 лет, имеющих высшее образование. Для реализации поставленной цели применялись три методики: 16-факторный тест-опросник Р. Кеттелла, методика Е.Г. Ксенофонтовой по выявлению локуса контроля, опросник ценностных ориентаций личности ЦОЛ А.В. Тимченко, В.Б. Шапарь, В.Н. Швыдченко. Опишем содержание выявленных типов жизненных стратегий.

1. **Пассивно ответственная жизненная стратегия** (23,3%).
   Для людей с данным типом жизненной стратегии характерна пассивность, уступчивость, конформность, зависимость, навязчивое стремление к исповеданию, пассивная подчиняемость, навязчивость, корректность. В сфере ценностных ориентаций у данного типа личности ярко выражена направленность на себя. Данные люди в большей степени заняты собой, своими проблемами, часто делают поспешные, необоснованные выводы о дру-

гих, пытаются навязывать свою волю группе, не чувствуют меры. При выраженной пассивности ответственность проявляется в норме, т.е. этим людям при решении жизненных проблем свойственно как полагаться на себя, так и на окружающих. Такой тип личности в различных жизненных ситуациях наибольшую пассивность проявляет в тех случаях, когда ждет поддержки от окружающих, имея при этом направленность на себя.

2. **Адаптивно-ответственная жизненная стратегия** (16,7%).
Личности с данным типом жизненной стратегии склонны к доверчивости, зависимости, легко адаптируются к различным жизненным условиям, быстро находят общий язык с окружающими, проявляют заботу о других, хорошо работают в группе, у них отсутствует стремление к конкуренции. Пассивность жизненной стратегии в данном случае проявляется в том, что человек не стремится отстаивать свои взгляды, может проявлять конформизм. В указанной группе для людей, так же как и для пассивно-ответственного типа, характерна направленность на себя, т.е. данные люди в большей степени заняты собой, своими проблемами, часто делают поспешные, необоснованные выводы о других, пытаются навязывать свою волю группе, не чувствуют меры. Этому типу людей в наибольшей степени свойственна ответственность (внутренний локус контроля). При внутреннем локусе контроля проявляется уверенность в том, что силы, влияющие на судьбу человека, находятся внутри его самого; то, что происходит с человеком, в значительной степени является результатом его активности, и, следовательно, ответственность за собственную жизнь лежит на самом человеке, а не на каких-либо других, внешних по отношению к нему, силах.
3. **Морально ответственная жизненная стратегия** (16,7%).
Личности этого типа жизненной стратегии характеризуются строго сформированными морально-этическими нормами. Они проявляют сознательность, настойчивость, обязательность, требовательность к себе, руководствуются чувством долга, ответственны, полны планов, добросовестны, требуют соблюдения норм от окружающих, педантичны. Сложный конфликт может возникнуть при попадании в другую культуру, другое общество. Несмотря на обязательность и исполнительность, не любят перемены мест работы, избегают сенсации, помощи и довольствуются ресурсами своей личности. Действуют рационально, пунктуальны. В сфере ценностных ориентаций ярко выражена направленность на себя, заняты собственными проблемами,

не всем оказывают поддержку. Ответственность проявляется в норме. Но необходимо отметить, что в силу сформированности морально-этических норм у таких личностей наблюдается поведение с ориентацией на свой внутренний мир, на свои ресурсы, они самостоятельны при решении различных жизненных проблем.

4. **Стратегия приспособления** (10%).
   Социально смелые, спонтанные люди, живые в эмоциональных реакциях, уверены в себе, имеют лидерские качества, хорошо работают в группе без дезорганизации и утомления. Но в сфере ценностных ориентаций данная категория людей проявляет себя как избегающая самостоятельного решения поставленных задач, могут уступать давлению группы. Не проявляют личной инициативы, работают пассивно, равнодушно, не всегда помогают группе. Ответственность выражена в норме (склонны при решении различных жизненных проблем иногда проявлять внешний локус контроля). Данная категория людей относится к приспособляемым, т.к. их поведение в зависимости от характера, сложности жизненной ситуации может варьироваться от активного к пассивному.

МОДЕЛЬ САМОРЕАЛИЗАЦИИ ЛИЧНОСТИ БУДУЩЕГО СПЕЦИАЛИСТА-ПРОФЕССИОНАЛА

А.В. Батаршев

Институт педагогического образования РАО, Санкт-Петербург
batarchev@mail.ru

А.В. Брушлинский исследовал человека как реальную практическую творческую личность, как субъекта развития и деятельности. В этом плане особое значение приобретает процесс становления, формирования и развития будущего рабочего и специалиста квалифицированного труда. Самореализация специалиста-профессионала рассматривается нами как процесс и результат реализации возможностей саморазвития Я-личностного и Я-профессионального.

Самореализация как результат исследуется на уровне личностного развития на определенных временных отрезках жизненного пути

человека (период завершения учебы в профессиональной школе, становление специалиста-профессионала, достижение высокого уровня профессионального мастерства, зрелый возраст и т.д.).

Самореализация как процесс представляется в виде триады сфер личности «Хочу», «Могу», «Надо» (рис. 1).

Сфера «Хочу» – это сфера интересов, желаний, влечений, побуждающих личность к активности. Данная сфера как бы задает высшую планку потенциальных возможностей самореализации человека. Будет ли достигнута эта планка, зависит от сформированности ценностных ориентаций – регулятора социального поведения человека.

Сфера «Могу» включает *самооценку* и самопознание личности. *Под самооценкой следует понимать оценку личностью самой себя, своих возможностей, психологических качеств и места среди других людей.* Любое оценочное суждение о себе, о своих психологических качествах и свойствах личности основывается на сравнении этих качеств и свойств с определенными образцами (эталонами).

Рис. 1. Структурная модель самореализации личности

Сфера «Надо» отражает социальные запросы общества, условия рынка труда, потребность социума в квалифицированных кадрах. В данной сфере происходит саморегуляция проведения человека посредством неосознаваемых установок, навыков, привычек, социального опыта. Сознательная саморегуляция поведения и поступков происходит в процессе самоанализа, самовнушения, самоободрения, четкого представления о способах достижения поставленных целей и т.п. На этой высшей стадии саморегуляции личности формируются чувства долга и ответственности.

Эффективность самореализации человека обеспечивается *гармонизацией всей триады личностных сфер «Хочу», «Могу», «Надо»,* достигаемой в процессе их сближения, взаимопроникновения и выявления области обоснованного выбора профессии (специальности). Предпосылкой гармонизации служит сформированность мотивационно-потребностной сферы, ценностных ориентаций и смысложизненных установок личности. *Формирование ценностных ориентаций* определяет общий подход человека к себе лично и окружающей действительности, стимулирует его активность, определяет поведение и выбор деятельности (Л. А. Коростылёва, 2005).

Смысложизненные установки формируют личностную направленность будущего рабочего и специалиста квалифицированного труда. Нам не безразлично, какой тип направленности будет сформирован у подростка или юноши в процессе его обучения в общеобразовательной или профессиональной школе. Будет ли эта направленность гуманистической, или эгоистической, или, скажем, депрессивной? В зависимости от типа направленности личности формируются, в свою очередь, и адекватные смысложизненные установки личности.

Ценностные ориентации и смысложизненные установки определяют конкретное содержание *мотивационно-потребностной сферы*, обеспечивая при соответствующей активности человека удовлетворение его физиологических, материальных, духовных и социальных потребностей.

Гармонизация личностных сфер («Хочу», «Могу», «Надо»), ценностные ориентации и смысложизненные установки, определяя содержание мотивационно-потребностной сферы, выступают в качестве **социально-психологических условий эффективности самореализации личности.**

Основными критериями определения эффективности самореализации являются показатели «успех – неуспех», «удовлетворенность трудом» и оценка продуктивности деятельности человека.

Показатель «успех – неуспех» – это показатель личностного роста, замеряемый по завершении различных этапов жизненного пути человека (завершение учебы, выполнение ответственного задания, завершающий этап становления профессионала и т.д.).

Удовлетворенность трудом представляет собой эмоционально-оценочное психическое состояние человека, возникающее на основе соответствия его намерений, установок, потребностей результатам его труда.

Продуктивность деятельности является важнейшим условием полноценного существования личности. В психологии менеджмента продуктивность деятельности оценивается с точки зрения полезности этой деятельности для социума. Благодаря этому у человека возникает чувство полноценности и собственной значимости, формируются устойчивые жизненные планы. Гармонизация трех личностных сфер «Хочу», «Могу», «Надо» способствует формированию *цели деятельности* и *рациональному выбору профессионального пути*.

Вектор «мотив – цель». Немотивированной, так же как и нецеленаправленной, деятельности просто не существует (Б. Ф. Ломов, 1984). Мотив – это побуждение к деятельности, связанное с удовлетворением определенной потребности. Цель же конструирует конкретную деятельность, определяя ее характеристику и динамику.

Таким образом, гармонизация всех трех сфер («Хочу», «Могу», «Надо»), выполнение социально-психологических условий самореализации способствует сформированности индивидуально-психологических качеств для дальнейшего личностного роста специалиста-профессионала и выход его на категорию «самоактуализация».

ДИНАМИКА ИЗМЕНЕНИЙ ЛИЧНОСТНЫХ ЦЕННОСТЕЙ И ПОТРЕБНОСТЕЙ СТУДЕНТОВ В ПРОЦЕССЕ ДИАДИЧЕСКОГО ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ

Л.Г. Безумова

Самарская гуманитарная академия, Самара
musia04@yandex.ru

Целью социализации является создание субъектом в процессе непрерывного общения и совместной деятельности такой субъективной картины мира, которая бы в значительной мере соответствовала картине, разделяемой большинством членов сообщества (С.И. Розум, 2006). Одним из важных психологических условий социализации является включение человека в группу. Субъект принадлежит, как правило, к большому числу больших и малых групп. Вследствие этого возникает

взаимовлияние тех систем ценностей, норм, которые приняты в этих группах. Развитие у каждого субъекта собственной структуры ценностей и потребностей зависит в первую очередь от социального окружения, влияние которого порождает эффекты подражания, конформности и другие феномены.

Усвоение ценностей социальных групп всегда опосредовано ценностями малых референтных для личности групп. Студенческая группа как социальная среда создает необходимые условия для роста личности, формирования определенной системы взаимоотношений, развития личностных ценностей, связанных с удовлетворением определенных потребностей. Социальная среда представляет собой тот мир отношений, который складывается между людьми и проявляется в конкретных действиях по отношению друг к другу.

Одним из важных видов субъект-субъектного взаимодействия выступает диадическое взаимодействие, результат которого определяется рядом факторов (потребности, сходство/различие в установках, ценностях партнеров по общению и др.), коррелирующих с социометрическим выбором. В зависимости от того, как относится – положительно или отрицательно – человек к своему партнеру и какую установку проявляет партнер к известной ценности, у личности создается совершенно определенная социальная ориентация по отношению к ценности (М.И. Бобнева, Е.В. Шорохова, 1979).

Теоретическое изучение проблемы и анализ практического опыта позволили проследить изменение ценностей и потребностей при диадическом взаимодействии (в системе социометрических предпочтений) студентов в учебной группе.

Эмпирическое исследование ценностей, потребностей и социометрических предпочтений студентов в учебных группах было проведено на базе первого курса инженерной специальности технического вуза г. Самары (4 группы численностью 71 человек в возрасте 16–18 лет). Лонгитюдное исследование проводилось в течение трех лет. Первый эмпирический «срез» был сделан в группах в 2004 г., второй эмпирический «срез» в этих же группах в 2007 г.

Объект исследования – личностные ценности и потребности студентов. Гипотезой исследования послужило предположение о том, что в процессе обучения в группе происходит уподобление ценностей и потребностей у тех студентов, которые выбирают друг друга как партнеров для совместной учебной деятельности.

Нами были использованы: методика «Аксиологическая направленность личности» (А.В. Капцов, Л.В. Карпушина, 2004), методика диагностики степени удовлетворенности основных потребностей (А.В. Кап-

цов, 2002), социометрия Дж. Морено, иерархический кластерный анализ (метод полной связи). Статистическая обработка осуществлена в среде Statistica 6.0.

В результате диагностики были определены личностные ценности и потребности студентов, выявлены взаимные социометрические предпочтения в сферах учебы и отдыха, с помощью евклидовой метрики измерены меры различий ценностной и потребностной сфер этих пар, в качестве которых приняты относительные расстояния. Значение относительной евклидовой метрики вычисляется делением абсолютного значения «расстояния» личностных ценностей или потребностей между двумя испытуемыми в группе на максимальное значение «расстояния» в группе.

Далее была отслежена динамика личностных ценностей и потребностей диад субъектов, взаимно выбирающих друг друга для совместной учебной деятельности, а также для развлечений и досуга. В результате были установлены следующие закономерности, характерные для учебных групп.

Во взаимных парах с высокой мерой различий ценностной сферы двух субъектов произошло снижение этой меры, т.е. уподобление ценностей. В парах с низкой мерой было выявлено также уменьшение меры различий, за исключением одной группы, в которой произошло, наоборот, увеличение этой меры, т.е. личностные ценности студентов в диадах в этой группе подверглись поляризации. Таким образом, процессы, связанные с динамикой личностных ценностей студентов учебных групп, протекают в двух направлениях: поляризации и уподобления.

Следует отметить, что за годы обучения в группах количество взаимных выборов студентов, как по учебе, так и по отдыху, уменьшилось, что, по-видимому, связано с расхождением в личностных ценностях студентов, поскольку, как показывает ряд исследований, к четвертому курсу обучения снижается мотивация учебной деятельности из-за обострения кризиса идентичности.

Также было замечено, что процессы взаимодействия студентов в группах происходят интенсивнее в сфере отдыха по сравнению со сферой учебы. На первом курсе мало знакомые друг с другом студенты готовы сотрудничать со студентами своей группы (о чем свидетельствует высокий уровень взаимных выборов) как по совместной учебной деятельности, так и по организации совместного отдыха. По мере развития групп и с учетом возрастных особенностей (21 год), когда наступает новый этап в развитии самосознания, самоидентификации, четверокурсники теряют общий интерес к учебному процессу в целом (О.А. Чаденкова, 2005).

Результаты эмпирических «срезов» указывают на то, что в диадах с низкой и высокой мерой различий потребностной сферы двух субъектов наблюдается как снижение этой меры, т.е. уподобление потребностей, так и увеличение этой меры, т.е. потребности студентов в диадах в этих группах подвергаются поляризации.

Следует также отметить, что взаимоотношения студентов в группах после трех лет совместного обучения более активно выстраиваются преимущественно в области учебы по потребностям социального и высшего уровней, а по организации отдыха – по потребностям психофизиологического уровня. Удовлетворяя потребности в отдыхе, развлечениях, молодые люди самоутверждаются, пытаются продемонстрировать свою самостоятельность как личности, тем самым завоевывают себе социально-психологический престиж среди сверстников, приобретают уверенность в себе.

Таким образом, процессы, связанные с динамикой потребностей, как и личностных ценностей студентов учебной группы, проходят в двух направлениях: поляризации и уподобления.

Полученные в результате эмпирического исследования изменения ценностей и потребностей подтверждают теоретические разработки явлений, касающихся взаимодействия личности и группы, в частности феномена групповой поляризации и уподобления ценностей.

ЛИЧНОСТНОЕ САМООПРЕДЕЛЕНИЕ В СВЕТЕ БЫТИЙНОГО ПОДХОДА

Н.Ю. Будич

Кемеровский государственный университет, Кемерово
budich_natalya@mail.ru

Согласно бытийному подходу все проявления реальности можно разделить на объективную и субъективную реальность. Объективная реальность представляет собой все то, что существует помимо сознания личности, она предшествует индивидуальной психике и определяет содержание внутреннего мира, т.е. субъективную реальность. При этом в объективной реальности выделяют три пространства: пространство организмических явлений, пространство предметов и событий среды и пространство поведенческих паттернов (сложившихся в культуре способов оперирования с предметами). Необходимость согласования

между этими пространствами объективных явлений приводит к возникновению личности как органа, обеспечивающего эту согласованность (В.А. Лабунская, 2007). Таким образом, «объективная реальность» выступает как «бытие, которое определяет сознание».

В процессе развития личность не просто овладевает предваряющими ее пространствами явлений, но и становится субъектом бытия, способным к порождению новых образований в пространстве психики и стремящимся «эстериоризировать» себя в среду, привнося в нее «свое», преобразуя ее в соответствии с собственными смыслами (В.А. Лабунская, 2007). В результате пространства объективной реальности по мере формирования личности преобразуются в пространства ее бытия, и уже «субъективная реальность» выступает как «сознание, которое определяет бытие».

Аутентичность бытия (процесс переструктурирования среды в соответствии со структурой личностных смыслов) или неаутентичность бытия личности (воспроизводство и трансляция в среду формально освоенных личностью социальных предписаний) зависит от степени успешности протекания процесса личностного самоопределения.

В настоящее время можно говорить как минимум о трех основных подходах к установлению содержания понятия «личностное самоопределение».

В первом случае психологи, изучая личностное самоопределение, делают акцент на нахождении личностью своей «внутренней сути». В работах Н.С. Пряжникова личностное самоопределение описывается как нахождение самобытного «образа я», постоянное развитие этого образа и утверждение его среди окружающих людей. Т.М. Буякас предлагает рассматривать личностное самоопределение как преобразование самих себя в новом личностном опыте. Данные авторы ставят на первое место в личностном самоопределении познание человеком самого себя, благодаря чему он определяет свое собственное отношение к жизни и свое место в ней.

Во втором случае психологи описывают процесс личностного самоопределения через осуществление выбора. Так, Л.И. Божович считает, что личностное самоопределение предполагает выбор будущего пути, М.М. Шибаева – выбор способов и форм реализации жизненной концепции, В.Ф. Сафин – выбор цели и способов ее достижения.

В третьем случае личностное самоопределение рассматривается как процесс, который подразумевает поиск цели и смысла своего существования, формирование у личности осознания цели и смысла жизни и который происходит относительно ценностей, существующих в обществе, с целью выделения и обоснования для себя ценностно-смысловых оснований собственной жизненной концепции (Н.Ю. Будич, И.С. Морозова, 2005).

Наиболее полным и объединяющим все эти точки зрения, на наш взгляд, является понятие личностного самоопределения, которое предложил М.Р. Гинзбург. По его мнению, определение человеком себя в обществе как личности есть «определение себя (самоопределение, занятие активной позиции) относительно социокультурных ценностей, и тем самым определение смысла своего существования» (М.Р. Гинзбург, 1988).

Личностное самоопределение представляет собой одновременно явление и процесс. М.Р. Гинзбург выразил статический и динамический аспекты личностного самоопределения через аспекты его структурных компонентов. Он предложил такие структурные компоненты, как психологическое настоящее, психологическое прошлое и психологическое будущее, каждое из которых обладает ценностно-смысловым и пространственно-временным аспектами.

Выделенные М.Р. Гинзбургом аспекты личностного самоопределения, на наш взгляд, согласуются с дифференцированием Г.В. Биренбаум и Б.В. Зейгарник пространства психических явлений на смысловое и действенное поле. Первое было определено как смысловой слой сознания, а второе – как бытийный слой психики, в котором представлены три пространства явлений, имеющие непосредственное продолжение в объективной реальности: пространства организмических состояний индивида, реалий среды и деятельности. Согласно бытийному подходу смысловое поле в структуре личности занимает позицию над феноменами бытийного слоя психики и объективными пространствами ее бытийности. При этом развитие личности и обретение человеком личностной зрелости связывается с действием «способности к порождению новых образований внутри пространства смыслов и самоактуализацией, трактуемой как экспансия Я на внешние пространства» (В.А. Лабунская, 2007).

Мы полагаем, что личностное самоопределение является тем психологическим феноменом, который помогает понять и объяснить механизм формирования и действия данной способности. Личность принимает смыслы, которые ей внутренне необходимы в данный период жизни. В результате решения «задачи на смысл» осознаются наиболее общие смысловые образования – ценности. Смыслы и ценности создают эскиз будущего и тем самым направляют дальнейший ход жизни личности. На пути присвоения ценностей личность постоянно сталкивается с проблемой выбора. Причем показателем личностного самоопределения является только тот выбор, в котором отдается предпочтение ценности более высокого порядка. Пространственно-временной аспект личностного самоопределения предполагает самореализацию и планирование, которое позволяет человеку представить свое будущее и упорядочить его, разбивая на последовательность ряда целей.

Таким образом, в ходе жизни личность постоянно сталкивается с проблемой личностного самоопределения, решение которой воплощается в создании новых или переформулировании старых жизненных целей, и в обретении новой структуры личностных смыслов. Что способствует развитию личности, овладению личностью среды и привнесению в последнюю чего-то «своего», т.е., обретая зрелость, личность не только освобождается от детерминации объективной реальности, но и как субъект трансформирует свою среду жизни и создает собственный жизненный путь.

ТЕМПЕРАМЕНТАЛЬНЫЕ ОСОБЕННОСТИ УВЕРЕННОСТИ ЛИЧНОСТИ

Е.В. Головина, Т.Б. Тимофеева

Институт психологии РАН, Государственный университет гуманитарных наук, Москва
lena-liana@mail.ru, tanya.tim@mail.ru

Рассматривая человека как субъекта, что предполагает, по А.В. Брушлинскому (2002), исследование всех его качеств, природных, социальных, общественных, индивидуальных, мы рассматриваем уверенность человека в себе и его уверенность в социальных контактах в связи с формально-динамическими свойствами. Работа посвящена выявлению темпераментальных характеристик уверенности личности. Функционирование личности подчиняется не только индивидуальным особенностям, но и внешним условиям и требованиям (К.А. Абульханова, 1997). В качестве индивидуальных особенностей рассматриваются особенности темперамента, уверенность в себе, в качестве внешних условий – условия взаимодействия с другими людьми в ситуациях повседневного и делового общения. Ведь личность создает особую систему взаимодействия с другим субъектом, если речь идет об общении (К.А. Абульханова, 1997). Согласно С.Л. Рубинштейну (1998), личность как субъект активно выбирает ситуации поступка, в которых она максимально проявляется.

В последнее время все чаще поднимается проблема единства психологической науки (В.С. Мерлин, 1986; А.В. Брушлинский, К.А. Абульханова, 1999; В.А. Барабанщиков, 2005). Актуальность работы определяется богатством теоретического материала по проблемам уверенности

и темперамента, с одной стороны, и нерешенностью проблем взаимосвязи между этими понятиями, с другой, что представляется плодотворной почвой для научного исследования.

Исследование проводится в рамках системного изучения уверенности личности, которая является интегральным образованием (Е.В. Головина, 2002, 2004, 2007; И.Г. Скотникова, 2002). Факторно-стилевую структуру уверенности личности образуют «интеллектуальный», «эмпирический» и «контролирующий» стили (Е.В. Головина, 2007).

Новизна данной работы обусловлена тем, что впервые сделана попытка выявить формально-динамические свойства индивидуальности (В.М. Русалов, 1997), лежащие в основе личностной уверенности. В свою очередь уверенность рассматривается в работе в трех ракурсах: уверенность в себе, смелость и инициатива в социальных контактах (В.Г. Ромек, 1997).

Целью работы явилось выявление темпераментальных особенностей уверенности личности.

Объект исследования – уверенность как характеристика личности. Предмет – взаимосвязь уверенности и формально-динамических свойств индивидуальности.

В работе проверялась гипотеза о связи уверенности и формально-динамических свойств индивидуальности.

Задачи исследования:

1) определить составляющие личностной уверенности испытуемых (уверенность в себе, социальная смелость, инициатива в социальных контактах);
2) определить характеристики формально-динамических свойств индивидуальности (эргичность, пластичность, скорость, эмоциональность в психомоторной, интеллектуальной, коммуникативной сферах);
3) выявить и проанализировать взаимосвязи шкал уверенности и шкал темперамента;
4) определить типы темперамента испытуемых, выявить значимые различия в уверенности между различными типами темперамента.

Методики исследования: опросник уверенности в себе В.Г. Ромека (1997) и опросник формально-динамических свойств индивидуальности для взрослых В.М. Русалова (2004).

Испытуемые: мужчины и женщины от 19 до 24 лет – 73 человека. Результаты исследования.

Обнаружены значимые взаимосвязи всех шкал уверенности (уверенности в себе, социальной смелости, инициативы в социальных контактах, общего балла уверенности) с интеллектуальной скоростью,

интеллектуальной пластичностью и индексом интеллектуальной активности. Т.е. уверенный человек обладает высокой скоростью умственных процессов, высоким уровнем способности к обучению, постоянным стремлением к деятельности. Уверенный человек проявляет высокую гибкость мышления, легкий переход с одних форм мышления на другие, постоянное стремление к разнообразию форм интеллектуальной деятельности, даже до этого момента ему незнакомых, ему свойственен творческий подход к решению проблем.

Также уверенность в себе, социальная смелость, общая уверенность связаны с индексом общей активности, индексом общей адаптивности. Т.е. уверенный человек пытается экспериментировать для достижения наилучшего результата. Эти же закономерности проявляются и в адаптации человека к новым условиям, новой ситуации.

Социальная смелость, инициатива в социальных контактах и общая уверенность связана с пластичностью коммуникативной, определяемой как готовность к общению, стремлению к новым социальным контактам. Инициатива в социальных контактах положительно взаимосвязана с индексом коммуникативной активности. Уверенный человек отличается широким кругом контактов, легкостью в установлении социальных связей, стремлением к лидерству.

Существует отрицательная связь общего показателя уверенности с психомоторной эмоциональностью, которая определяется как чувствительность к возможному несовпадению задуманного и реального моторного действия; интенсивность эмоционального переживания в случае неудач в физической работе.

Все испытуемые были отнесены к соответствующему общему типу темперамента в соответствии с методикой В.М. Русалова (2004). Получено, что меланхоло-холерический тип значимо менее уверен по сравнению с сангвино-холерическим, сангвино-флегматическим и общесмешанным типами темперамента.

На основании полученных взаимосвязей можно сделать выводы о том, что уверенный человек обладает высокими уровнем и скоростью умственных процессов, гибкостью мышления, способен к обучению, стремится к разнообразным формам интеллектуальной деятельности. У него достаточно высокая потребность в общении, ему свойственна легкость в установлении социальных связей, широкий набор социальных программ. В то же время уверенный человек особо не переживает по поводу расхождения между ожидаемым и реальным результатом деятельности, не склонен чересчур беспокоиться в случае невыполнения или плохого выполнения работы. Наименее уверенным оказались люди, обладающие меланхоло-холерическим типом темперамента.

СУБЪЕКТНОСТЬ АДАПТИРУЮЩЕЙСЯ ЛИЧНОСТИ

М.В. Григорьева

Педагогический институт Саратовского государственного университета им. Н.Г. Чернышевского, Саратов
grigoryevamv@mail.ru

Проблема адаптации человека к изменяющимся условиям активно разрабатывается в современной психологии. Существенным моментом теоретического феномена адаптации является многомерность, разноплановость ее носителя – человека во всех его измерениях. В соответствии с методологическими работами Б.Г. Ананьева (1980, 2002), человек может быть рассмотрен в трех основных аспектах, образующих фундаментальные основы системы человекознания: человек как индивид, личность и как субъект деятельности.

Многоплановость и сложность проблемы вызывает у психологов своеобразное отношение к термину адаптация. В прикладных областях психологии обеспечению адаптации индивида в той или иной среде и преодолению его дезадаптации уделяется немало внимания. Однако при рассмотрении теоретических проблем, в особенности относящихся к психологии личности, адаптации либо придают частное значение (например, рассматривая ее как первую фазу личностного становления индивида, вступающего в относительно стабильную социальную общность (А.В. Петровский, 1984), либо определяют адаптацию как одну из двух альтернативных стратегий профессионализации (Л.М. Митина, 2004)), либо вообще отрицательно отзываются о применении данного понятия (К.А. Абульханова, 1973). Основания для такого отрицательного отношения имеются, если понимать адаптацию узко, как подчинение индивида практически не зависящей от него среде, т.е. если не учитывать субъектность адаптирующегося индивида.

Такое понимание адаптации связано с тем, что уравновешивание (и, в частности, адаптация) всегда рассматривается как процесс, направленный на сохранение или воспроизведение некоторого заранее данного отношения, и поэтому не может быть механизмом развития: ведь суть последнего состоит в качественном изменении рассматриваемой системы. Однако, с точки зрения диалектической философии, понятия сохранения и изменения относительны. Процесс адаптации – это диалектическое единство согласования со средой и рассогласования с ней. Оба эти начала обеспечивают самовоспроизведение организма, его самосохранение, но лишь до тех пор, пока ни одно из них не достигает избы-

точной выраженности. Избыточное согласование со средой, так же как и избыточное рассогласование с ней, губительно для жизни (С.И. Степанова, 1986). Поэтому в процессе адаптации эти две взаимосвязанные противоположности находятся в постоянной взаимной борьбе. С точки зрения психологии, эта противоположность реализуется в сложных взаимопереплетениях субъектных и личностных проявлений.

Само качественное изменение системы (личности) можно рассматривать как средство ее сохранения в новых условиях, кроме того, в процессе саморазвития индивида могут сохраняться, поддерживаться некоторые параметры процесса изменения. Все это невозможно без активной (субъектной) позиции личности по отношению к организации адаптационного процесса. Процесс психической и социально-психологической адаптации определяется в этой связи как активно-развивающий, а не только как приспособительный (А.А. Реан, Я.Л. Коломинский, 1999). Кроме того, приспособительная функция адаптации может также реализовываться в активной, а не пассивной форме: человек активно переживает нарушение равновесия со средой, активно познает сущность несоответствия, самоизменяется в соответствии с требованиями среды. В любом случае источник адаптации человека лежит не вне субъекта адаптации, а является его неотъемлемым качеством. При этом ведущую роль в развитии и результативности адаптационных процессов играют именно структуры личности как отражение складывающихся отношений и связей с существенными характеристиками человеческого бытия.

Широкое понимание адаптации включает в себя также изучение ее процесса и результата. Результаты психической и социально-психологической адаптации детерминируются в большей степени социальными факторами и поэтому зависят в основном от личностных свойств индивида. Процессуальный аспект адаптации связан, в первую очередь, с субъектными качествами индивида. Соотношение и взаимосвязь проявлений субъектных и личностных качеств человека в адаптации сложны и многообразны.

Понятие адаптации неразрывно связано с понятиями личности, среды и процесса установления между ними динамического равновесия. Психологический феномен адаптации не может быть сведен только к процессу приспособления к внешней (социальной) среде или только к процессу приспособления к внутренним изменениям (психическим) и поэтому может рассматриваться как известная эмансипация от этих факторов. Но это не простое освобождение от влияния внешнего и внутреннего, а их сложная интеграция и появление у индивида субъектных и личностных новообразований. В процессе развития

личность все более ориентируется на свой внутренний мир, функционирующий на основе самоорганизации, а также на свои жизненные убеждения, представляющие собой сплав социальных и индивидных качеств. Одним из интегральных субъектных новообразований в процессе адаптации, на наш взгляд, является индивидуальный адаптационный стиль, позволяющий комплексно учитывать детерминирующие адаптацию внешние и внутренние факторы. Именно он позволяет личности быть не только гибкой в своих взаимодействиях со средой, но и относительно стабильной, а также в соответствии с контекстом ситуации быть или более гибкой, или более стабильной.

СУБЪЕКТНОСТЬ КАК ЦЕЛЕВОЙ СИСТЕМООБРАЗУЮЩИЙ КОМПОНЕНТ ИНДИВИДУАЛЬНОСТИ

Т.Н. Джумагулова

Магнитогорский государственный университет, Магнитогорск
djuma@personal.mgn.ru

В настоящее время индивидуальность рассматривается как с позиций естественнонаучной парадигмы, выражающейся в системном подходе и экспериментальном методе, так и с позиций гуманистической парадигмы, антропологического подхода и рефлексивного метода. Б.Г. Ананьев (1969), соединяя в индивидуальности субъективное и объективное, отталкивался от комплексного подхода, реализуемого с помощью психографического метода. В своей концепции автор сочетал естественнонаучный и антропологический подходы, рассматривая индивидуальность в качестве одного из компонентов целостной структуры человека. Т.Ф. Базылевич (1998), А.Г. Асмолов (1987), провозглашая естественно-научный подход, по результатам своих исследований переходят к гуманистической парадигме. При этом они, независимо друг от друга, рассматривают обобщенные показатели индивидуальности, такие как произвольность и личностные смыслы соответственно. Тот и другой показатели являются одновременно составляющими человеческой активности, т.е. характеризуют человека как субъекта. В.С. Мерлин (1996), Б.А. Вяткин, Б.М. Теплов (1985), В.Д. Небылицин (2000), В.М. Русалов (1996) осуществляли свои исследования с позиций есте-

ственнонаучной парадигмы, системного подхода и экспериментального метода. В.И. Слободчиков и Е.И. Исаев (1995), В.Н. Колесников (1996) стоят на позициях гуманистического подхода. «Естественнонаучники» рассматривают индивидуальность снизу вверх, от соматических проявлений к субъектно-деятельностным, «гуманисты» – сверху вниз, от духовности и рефлексивности опять же к субъекту деятельности. Т.е. в субъекте деятельности сходятся две линии развития человека, его индивидуальности – природная и сугубо «человеческая», духовная.

Кроме того, в субъекте проявляются и субъективные характеристики человека: не случайно слова «субъект» и «субъективность» имеют единый корень, а некоторые авторы считают субъективность одной из характеристик субъекта; в субъекте реализуются и его индивидуально-типологические характеристики. При этом между всеми структурными компонентами существуют внутренние взаимосвязи, определяемые, прежде всего, интегральными показателями, входящими в любой структурный компонент. Например, способности и одаренность – это и индивидуально-типологическая характеристика индивидуальности, и характеристика субъекта, и субъективная представленность в самосознании; или произвольность регулирования, характеризующая, прежде всего, субъекта деятельности, проявляется и в характерологических чертах, и в уровне субъективного контроля. То же самое можно сказать и о других показателях. Таким образом, с какой бы точки зрения исследователи ни подходили к изучению индивидуальности, в конечном итоге все смыкается на субъекте. Именно он объединяет в себе все проявления индивидуальности и является результирующей ее развития.

По мнению Б.Г. Ананьева (1969), содержанием индивидуальности, с одной стороны, является внутренний, субъективным мир, с другой стороны – активная, творческая деятельность по преобразованию внешнего мира и себя самого. Единство субъективного и объективного, внутреннего и внешнего показывает принцип единства сознания и деятельности С.Л. Рубинштейна (1946). Именно С.Л. Рубинштейном и была поставлена проблема субъекта в психологии. В структуру субъекта С.Л. Рубинштейн включал такие индивидуальные характеристики человека, как способность к творчеству и самостоятельность. К.А. Абульханова-Славская подчеркивает такую особенность субъекта, как его воплощение в конкретном индивидуальном человеке. Т.е. свою общественную активность проявляет не какой-то безличный субъект, а конкретный человек со своими особенностями, т.е. индивидуальность (1980). А.В. Брушлинский, опираясь на концепцию субъекта С.Л. Рубинштейна, на основе анализа и обобщения работ М.Я. Басова, А.Н. Леонтьева, Б.Г. Ананьева, Б.М. Теплова, Б.Ф. Ломова показывает

место и роль процесса мыслительной деятельности, сознания в структуре субъекта, и, благодаря системному обобщению, пониманию целостности субъекта, системности всех его качеств, выходит на новое понимание предмета психологии (1994, 1997).

Одним из показателей индивидуальности является особенный вклад личности в общественную практику, т.е. характеристика человека как субъекта. Более того, если мы пытаемся подчеркнуть индивидуальность конкретного человека, то первое, что мы называем – это его профессиональные достижения: великий музыкант, великий поэт, выдающийся ученый, замечательный психолог. Если речь идет о ребенке, то говорим о его способностях, т.е. отмечаем потенциальную возможность стать успешным в каком-либо виде деятельности. Таким образом, характеристики человека как субъекта являются главным, целевым компонентом индивидуальности, а основным ее показателем – результаты творческой деятельности.

К основным базовым качествам субъекта относятся активность, произвольность управления своим поведением и жизнью, ответственность, независимость, самостоятельность, самодетерминация, саморегуляция. Осуществляя дифференциальный подход в исследовании индивидуальности, мы изучаем различные профессиональные, возрастные, половые группы. В настоящем исследовании мы изучали уровень субъективного контроля, мотивацию достижения успеха и избегания неудачи, личностные факторы, по Р. Кеттеллу: доминирование, смелость, нормативность поведения, независимость, самоконтроль. В исследовании участвовали молодые специалисты мужского пола металлургического предприятия в количестве 60 человек, возраст 23–24 года. Стаж работы 2 года, статус – рабочие, образование – высшее.

По результатам исследования получилось, что данная группа характеризуется высокими показателями уровня субъективного контроля в области достижений, межличностных и семейных отношений, а также общей интернальности. Остальные показатели имеют средний уровень. Это говорит о готовности респондентов брать ответственность за свою деятельность и жизнь в целом на себя. Группа характеризуется высокими показателями мотивации достижения успеха и средними в области избегания неудачи, что является оптимальным соотношением для успешности деятельности в целом. Мотивация успеха показывает высокий уровень целеполагания, профессиональных стремлений, устойчивости к препятствиям, средняя мотивация избегания неудачи обеспечивает оптимальный уровень безопасности. Личностные факторы: доминирование, смелость, нормативность поведения и самоконтроль – у молодых специалистов развиты на высоком уровне, независимость – на низком.

Низкий уровень независимости, высокий самоконтроль и высокая нормативность поведения обеспечивают высокую адаптацию к деятельности в корпорации с жесткими условиями работы, сложными технологиями, большими размерами предприятия, требованиями безопасности. Доминирование и смелость показывают готовность молодых специалистов занять более высокий статус.

При исследовании структурных взаимосвязей между отдельными субъектными показателями получилось, что наибольшее количество связей наблюдается с мотивацией избегания неудачи. Чем меньше проявляется мотивация избегания неудачи, тем более развито доминирование, смелость, мотивация успеха и общительность. Поскольку доминирование, смелость и общительность развиты у данной группы респондентов на высоком уровне, а мотивация избегания – на среднем, то это говорит об оптимальном соотношении данных характеристик в структуре их личности и влиянии их на процесс и результат деятельности. Кроме того, имеются положительные корреляции между доминированием и мотивацией успеха и между смелостью и интернальностью в межличностных отношениях.

Таким образом, исследование показало высокий уровень развития субъектных характеристик и адаптации к деятельности молодых специалистов металлургического предприятия.

СО-БЫТИЕ СУПРУГОВ В СЕМЬЯХ МОРЯКОВ И «БЕРЕГОВЫХ» СЕМЬЯХ

Е.Н. Диденко

Кубанский государственный университет, Краснодар
Didenko2006@mail.ru

Супружеские отношения – это одно из бытийных пространств, в котором личность реализует свой субъектный потенциал через выстраивание со-бытия с другим посредством «*создания единого образа мира; обретения единства или сходства поведенческих паттернов; достижения телесной или организмичной синтонности, единства потребностного состояния*» (З.И. Рябикина, 2001).

Существенным моментом со-бытия супругов является баланс между общностью, понимаемой ими как «МЫ» и автономностью «Я». Центральным процессом, посредством которого супруги могут устанавливать

и регулировать межличностные границы в домашнем пространстве, является приватность. С его помощью личность делает себя более или менее открытой и доступной для других, контролирует процесс установления межличностных границ (М. Хейдметс, 2000).

На достижение со-бытийности супругов может оказывать влияние реальная жизненная ситуация, например ситуация вынужденного разрыва близких связей вследствие профессиональной деятельности одного из супругов. Так, моряк живет как бы в нескольких пространствах. Одно пространство – это семья, дом, куда он возвращается как долгожданный гость. В свою очередь, жена моряка должна периодически менять свой образ жизни, манеру поведения, адаптироваться в домашнем пространстве в связи с приездом или отъездом мужа. В «береговых» семьях динамика семейных отношений происходит в более стабильных условиях.

В предпринятом исследовании была поставлена цель, направленная на изучение со-бытия супругов семей моряков и «береговых» семей посредством изучения соотношения достигнутой ими приватности в домашней среде и их удовлетворенности браком.

В качестве методов исследования были выбраны методы опроса: анкета «Потребность в приватности и ее поддержка брачным партнером» А.Р. Тиводар, тест-опросник В.В. Столина, Т.Л. Романовой, Г.П. Бутенко «Удовлетворенность браком», опросник «Локус контроля» Е.Г. Ксенофонтовой. Комплекс статистических массивов обрабатывался методом подсчета коэффициента корреляции Спирмена.

В опросе приняли участие 60 супружеских пар (120 человек), имеющих детей и субъективно оценивающих свой брак как стабильный. Средний показатель продолжительности брака в исследуемых семьях – 14,8 лет. В исследовании общая выборка была разделена на две группы: супругов семей моряков (30 пар) и супругов «береговых» семей (30 пар).

Интернальность – качество, которое характеризует личность с субъектной позицией, позволяющей ей структурировать свое бытие, достичь автономности в супружеских отношениях, что дает ощущение безопасности, предсказуемости ее отношений с окружающим миром.

В исследовании было показано, что супруги, постоянно взаимодействующие между собой в общем домашнем пространстве, демонстрируют традиционную тенденцию в реализации субъектности. Осознание себя как субъекта, способного влиять на внешние события, контролировать домашнюю среду, имеет для мужчин из «береговых» семей большую значимость, чем для женщин из этой группы ($r_s = 0{,}51$, $p < 0{,}05$ – для мужчин, $r_s = 0{,}24$ – для женщин).

В семьях моряков иная картина. Потребность в приватности домашней среды у моряков мало связана с их субъектными характерис-

тиками личности. Отметим тот факт, что опрос моряков проводился вскоре после возвращения их домой из рейса. Такая тенденция является следствием специфики бытийности моряков на судне: повышенная ответственность за свои действия в профессиональной деятельности и жесткая регламентация в распределении пространства судна в зависимости от занимаемой должности, а не от их личностных качеств. Вторая причина – период адаптации моряков вследствие перемены условий жизни. В данном случае быт для моряка не является сферой, в которой он реализует свою субъектную позицию.

У женщин из семей моряков была выявлена значимая положительная корреляция между общей интернальностью и общей потребностью в приватности ($r_s = 0,38$, $p < 0,05$). Это свидетельствует о том, что женщины с интернальным (внутренним) локусом контроля являются активными субъектами собственной жизни, структурируют окружающую среду дома в соответствии с собственным смыслом.

Приватность территории означает переживание безопасности физического пространства, на котором находится человек (личной части или собственной комнаты), а депривированность – отсутствие территориальных границ. Приватность мира вещей подразумевает уважение к личной собственности человека, распоряжаться которой может только он, а депривированность – непризнание его права иметь личные вещи.

На основании корреляционного анализа между показателями общей интернальности супругов и показателями потребности в приватности по шкалам приватность территории и приватность мира вещей были получены следующие результаты.

Ситуация периодического изменения субъективного пространства приводит к потере прочности границ, к избыточным защитным реакциям к «вторжению извне». Для жен моряков наиболее значимой оказывается потребность в приватности территории $r_s = 0,51$, $p < 0,05$, менее значимой – потребность в приватности вещей $r_s = 0,32$. Актуальная потребность в безопасности и защищенности подразумевает наличие у них сложности в адаптации к постоянно изменяющемуся образу жизни в домашней среде. В группе моряков были выявлены незначимые отрицательные корреляционные связи $r_s = -0,06$, $p < 0,05$ (приватность территории), $r_s = -0,14$, $p < 0,05$ (приватность вещей).

Супруги из «береговых» семей, постоянно взаимодействующие между собой в общем домашнем пространстве, демонстрируют наличие общих потребностей в реализации своего субъектного потенциала, для них вещи в большей степени являются маркерами идентичности в домашней среде ($r_s = 0,38$, при $p < 0,05$ для мужчин; $r_s = 0,46$, при

$p < 0,05$ для женщин**)**. Потребность в приватности территории для этой группы респондентов является не значимой (r_s=0,22, $p< 0,05$ для мужчин, r_s=0,03 для женщин, $p< 0,05$).

Существует и другой аспект со-бытия. Осознание уникальности своего бытия и неповторимости личностных качеств и проявлений толкает человека к преодолению одиночества. Потребность в близких связях со значимыми людьми не позволяет личности бесконечно расширять свои границы в домашнем пространстве и побуждает ее включать в свое бытийное пространство значимых людей. Удовлетворенность браком является тем критерием, который можно рассматривать как свидетельство достигнутого супругами ощущения со-бытия.

Были получены следующие корреляционные связи между удовлетворенностью браком и общей потребностью в приватности супругов: r_s = -0,27 для мужчин из семей моряков; r_s = -0,56, $p < 0,05$ для жен моряков; r_s = -0,28 для мужчин из «береговых» семей, r_s = -0,51, $p < 0,05$ – для женщин из «береговых» семей**.** Значимые отрицательные корреляции у женщин свидетельствуют о том, что достижение автономии ими в домашнем пространстве становится особенно значимым тогда, когда женщин не удовлетворяют отношения с супругом. И эта взаимосвязь выражена у них сильней, чем у мужчин.

У супругов с высокой степенью удовлетворенности браком субъектность в организации домашней среды реализуется как со-авторство совместного бытия, домашнее пространство переживается как «наше», внутри семьи постепенно формируется общность как необходимый атрибут семьи.

ИЗУЧЕНИЕ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ И РАЗВИТИЯ КЛИЕНТА В УСЛОВИЯХ КОНСУЛЬТАТИВНОГО ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ

А.Н. Елизаров

Московский государственный гуманитарный университет им. М.А. Шолохова, Москва
psychologia@narod.ru

Согласно субъектному подходу, любой человек не рождается субъектом, а становится им начиная примерно с 7–10 лет, когда постепенно овладевает хотя бы простейшими понятиями, в которых он

все более полно раскрывает существенные свойства и отношения объекта, инвариантного к наглядно-чувственным признаком последнего (А.В. Брушлинский, 2003). В процессе познания субъект оперирует объектом, психика при этом – способ непрерывного взаимодействия субъекта с объектом, вообще людей с окружающей действительностью (там же). При этом мыслительная, вообще познавательная (в частности, теоретическая) деятельность неразрывно связана с практической, в принципе – это единая деятельность (там же). Развивая эти идеи, можно утверждать, что по мере того, как субъект овладевает понятиями, он с необходимостью нуждается в их проверке, что и делает, пытаясь взаимодействовать с действительностью. Ситуации неуспешности клиента – своего рода задачи на мышление, побуждающие совершенствовать и развивать систему понятий, раскрывающих существенные свойства и отношения объекта. Что же делает клиента малоспособным к этой деятельности, побуждает его для продолжения этой деятельности искать помощи извне, консультативного взаимодействия или не искать, но своим поведением создавать у окружающих ощущение, что это требует вмешательства со стороны?

Поведение людей и проблема управления поведением людей в рамках целого – человечества как единого субъекта определяются двумя противоположно направленными тенденциями. С одной стороны, человечество живет в условиях многих возможностей неизвестного будущего, перед ним постоянно стоит задача проникновения в вероятностное будущее (Н. Винер, 2003). Человечество не знает, с какими вызовами ему предстоит столкнуться в ближайшем и/или отдаленном будущем. В этих условиях уникальность, непохожесть членов сообщества и/или всего человечества – залог выживания отдельного сообщества или человечества. Тот вызов, который может оказаться не по силам одному, вполне может оказаться по силам другому. То же верно и по отношении к сообществам, народам, государствам. Это побуждает делать акцент на уникальности, которому соответствует методология субъектного подхода. С другой стороны, всякая активность есть сопротивление другим видам энергии, которым она противоречит (А.А. Богданов, 2003). Проявляя свою уникальность, люди, по сути, ведут борьбу, что побуждает окружающих к ответной борьбе. В этих условиях цели собственно борьбы (и победы) диктуют тенденцию к унификации поведения, подавлению чужой и собственной уникальности в рамках организации, группы. Особенно остро разворачивается борьба между двумя группами людей: с одной стороны, это люди, чья жизнь в значительной степени

управляется развитыми познавательными потребностями в сочетании с социальным интересом; с другой стороны – люди, склонные объединяться в кланы с целью достижения могущества, власти, удержания своих позиций (В.И. Вернадский, 2007). В этих условиях наиболее доступной для разрозненных представителей первой группы формой борьбы с клановыми формами жизни является саботаж (проявлением которого может быть, в частности, алкоголизм). Но победить, что-то реально изменить в мире можно, только вовлекаясь в организацию, овладевая навыками жизни в организации. Этому направлению в психологии соответствуют разные варианты концепции интериоризации (Л.С. Выготский, А.Н. Леонтьев).

Исходя из изложенного выше, можно выделить два уровня развития индивида в смысле его деятельности: субъектный уровень и уровень интериоризации. При этом деятельность субъекта в ходе его развития попеременно осуществляется то на одном, то на другом уровне. Вовлекаясь в деятельность какой-либо организации, человек начинает вести себя согласно ее логике, его поведение опосредуются теми психологическими орудиями, которые данная организация предлагает. Это уровень интериоризации. На этом уровне человек ведет себя как вполне лояльный по отношению к организации индивид. Но, например, оставаясь наедине с собой, человек начинает осмысливать то, что с ним происходило, давать оценку тем или иным сторонам жизни в организации, отделять себя от других и от организации в целом, ведет своего рода «борьбу» с ней, одновременно все более познавая себя, развивая свою уникальность, субъектность. Это, собственно, субъектный уровень деятельности. Следующим этапом, видимо, будет влияние на организацию с целью ее изменения, преобразования. В качестве организации может выступать семья, школа, партия или иное подобное объединение. Естественно, в обществе как коллективном субъекте могут существовать нормы, как способствующие деятельности на субъектном уровне, так и ей препятствующие (хотя до конца, видимо, эту деятельность подавить никогда не удается). Можно предположить, что деятельности на субъектном уровне способствуют культуры с низкой дистанцией власти (где отношения по горизонтали предпочитаются отношениям по вертикали), а препятствуют ей культуры с высокой дистанцией власти (где отношения по вертикали доминируют над отношениями по горизонтали). В группах, где культивируется интенсивное манипулирование психикой, людям не дают побыть наедине с собой и даже со своими мыслями, побуждая что-то непрерывно думать про себя или повторять, ограничивается сон. Возможно, этим добиваются

того, чтобы деятельность человека не переключилась на субъектный уровень – уровень обдумывания, анализа, чтобы внешние причины действовали не через внутренние условия, а непосредственно. Однако в реальной жизни неоднократно приходится сталкиваться и с ситуациями, когда слишком мало было деятельности и развития именно на уровне интериоризации. Работа с позиции субъектного подхода в данном случае затруднительна, если вообще возможна и имеет смысл. Внутренние условия могут проявлять себя, например, как влечение к смерти и агрессия, желание всемогущества, они искажают потребности в аффилиации и общении, безопасности, новых сильных впечатлениях, самореализации (Ю.П. Зинченко, К.Г. Сурнов, А.Ш. Тхостов, 2007). Практика работы с подобного рода ситуациями в семейной терапии породила следующую интерпретацию: ребенок не знает, что делать с собой, его первой реакцией на мир является агрессия; взрослые должны научить ребенка, что он еще может сделать с собой, кроме проявлений агрессивного поведения, ознакомить его с диапазоном культурного поведения, помочь ему научиться получать удовлетворение от моторной разрядки в иных направлениях (S. Minuchin, B. Montalvo, B. G. Guerney, 1967).

Таким образом, в качестве проблемы, которая приводит людей в психологическую консультацию, можно указать на недостаток деятельности и развития либо на субъектном уровне, либо на уровне интериоризации, предполагающем включение в организацию и усвоение ее норм. Клиент либо ориентирован на шаблонные формы поведения, нуждается в развитии самосознания, самоопределения, либо, в первую очередь, незнакомство с некоторыми нормами, образцами, опосредующими деятельность культурными орудиями, делает его социально неуспешным. Соответственно, знакомство с этими образцами приведет к изменениям и на субъектном уровне вплоть до того, что возможно в дальнейшем некоторые из усвоенных образцов поведения, соответствующих им психологических орудий будут отвергнуты в силу опосредующей поведение деятельности субъекта.

Таким образом, и сам процесс консультирования следует анализировать как перемещение между этими двумя уровнями, в процессе которого развивается самосознание, в значительной степени повышающее адаптационные возможности субъекта. При этом динамика самоопределения и связанные с ней события могут дать ценный материал для изучения деятельности и развития субъекта с учетом того, что содержательные характеристики самоопределения, его структура в достаточной степени описаны (А.Л. Журавлев, А.Б. Купрейченко, 2007).

ОСОБЕННОСТИ ЖИЗНЕННОЙ ПЕРСПЕКТИВЫ В ПЕРИОД СМЫСЛОЖИЗНЕННОГО КРИЗИСА В РАЗВИТИИ ЛИЧНОСТИ*

К.В. Карпинский

Гродненский государственный университет им. Янки Купалы, Гродно
karpkostia@tut.by

Одним из наиболее серьезных кризисов личностного развития человека в качестве субъекта жизни является смысложизненный кризис. Он порождается объективными затруднениями и противоречиями, с которыми человек сталкивается в поиске и практической реализации смысла жизни. Смысложизненный кризис может быть вызван множеством этиологических факторов, среди которых наиболее часто встречаются: а) отсутствие смысла в жизни и невозможность его определить; б) обесценивание либо кардинальная переоценка смысла, ранее освещавшего и направлявшего жизненный путь; в) утрата смысла жизни в критической жизненной ситуации; г) исчерпание смысла жизни в процессе реализации; д) дисгармоничность смысла жизни по содержательным, структурным, функциональным, динамическим и темпоральным параметрам; е) неоптимальность стратегии практической реализации смысла жизни.

Кризис смысла жизни принадлежит к проблемному полю ряда отраслей психологии, делающих своим предметом психические механизмы и закономерности формирования и функционирования личности как субъекта жизни, в том числе психологии жизненного пути личности и психологии человеческого бытия. В рамках указанных научных направлений смысложизненный кризис может рассматриваться как системный кризис личностного бытия, возникающий по причине несформированности либо рассогласованности смысла жизни с объективными условиями и индивидуальными возможностями его осуществления, носящий ненормативный характер и оказывающий патогенное воздействие на личность. Особый теоретический и практический интерес к данной проблеме «подогревается» тем, что кризис смысла жизни деформирует именно высшие уровни личностной орга-

* Работа выполнена при финансовой поддержке БРФФИ (проект Г07М-037 «Психическая феноменология, механизмы и закономерности смысложизненного кризиса в развитии личности»).

низации и активности, обозначаемые понятием «субъект жизни». Эти уровни конституируются особыми психическими процессами, структурами и механизмами, которые вырабатываются по ходу познания и преобразования человеком собственной жизни и предназначаются для регуляции особой формы произвольной активности личности – жизнедеятельности.

В этой связи встает задача исследования конструктивных (формирующих) и деструктивных (деформирующих) эффектов, которые производятся кризисом на психические структуры и механизмы, выступающие «субстратом» субъектности в жизни. К числу таких «субъектообразующих» структур относится жизненная перспектива (ЖП), которая включена в качестве структурно-функционального «звена» в систему осознанной саморегуляции жизненного пути личности. Под ЖП, как правило, понимается субъективный образ будущего жизненного пути в единстве когнитивного, аффективного и мотивационно-смыслового компонентов. В таком понимании ЖП является интегральной формой психического отражения личного будущего, которая содержит прогнозные представления личности о значимых жизненных событиях и их взаимосвязях, эмоциональное предвосхищение этих событий и мотивационно-смысловое отношение к ним, фиксированное в виде разноуровневых смысловых структур личности. В философской и психологической литературе наличие смысла в жизни устойчиво ассоциируется с далекой, насыщенной и хорошо структурированной ЖП, в то время как переживание бессмысленности – с бесперспективностью жизни, укороченной и обедненной ЖП. Тем самым подразумевается тесная функциональная связь смысла жизни с субъективным образом будущего, строящимся в человеческом сознании. Это закономерно, поскольку смысл жизни, как и любое смысловое образование личности, выполняет функцию проектирования будущего, отражая не наличное, а должное и желаемое, с точки зрения человека, состояние его индивидуальной жизни, уводя его активность как бы за «горизонт» наличного бытия.

Общая теоретическая гипотеза исследования заключалась в предположении о наличии связи между изменениями жизненной перспективы и выраженностью смысложизненного кризиса в развитии личности. С целью проверки данной гипотезы было предпринято эмпирическое исследование, охватившее выборку из 190 испытуемых в возрасте 19–67 лет, в том числе 107 мужчин и 83 женщины. Сбор эмпирических данных осуществлялся с помощью: 1) сокращенной версии опросника смысложизненного кризиса (СЖК), сконструированного К.В. Карпинским (2007); 2) частного семантического

дифференциала «Перспектива моей жизни» (ПМЖ), разработанного Н.В. Тарабриной и Е.А. Миско (2004); 3) методики оценивания пятилетних интервалов (ОПИ), предложенной А.А. Кроником и Е.И. Головахой (1983); 4) методики «Временные локусы смысла жизни», представляющей собой авторскую модификацию методики диагностики доминирующей временной ориентации личности А.А. Кроника и Е.И. Головахи (1984).

Результаты проведенного исследования можно резюмировать в следующих выводах:

1. СЖК × «Временные локусы смысла жизни»: кризис детерминирует интенсивное переосмысление прошлого, настоящего и будущего, вследствие чего возникает дисбаланс в смысловой насыщенности времен жизни, рвутся соединявшие их смысловые связи, разрушается смысловая транспектива. С нарастанием силы кризиса снижается смысловая насыщенность будущего, но вместе с тем увеличивается смысловая нагрузка на прошлое. Субъективно это переживается человеком в форме «очернения» будущего, которое превращается из источника позитивных ожиданий в источник тревоги и идеализации прошлого, которое становится предметом ностальгических воспоминаний и психологическим убежищем. Кризис как бы «отбрасывает» человека в статичное и определенное прошлое, где смысл отыскать намного легче по сравнению с динамичным и неопределенным будущим. Такое перераспределение смыслового содержания жизни между временными модусами является механизмом психологического «старения» личности, ведет к неадекватному завышению ее психологического возраста.
2. СЖК × ПМЖ: с усилением кризиса снижается ценностно-смысловая насыщенность ЖП, ее эмоциональный фон окрашивается во все более мрачные тона, исчезает чувство субъективного контроля будущего, сокращается временной диапазон прогнозирования и планирования человеком своего жизненного пути. Переживания кризиса сочетаются с восприятием ЖП как туманной, бессмысленной, скучной, бедной событиями, неинтересной, печальной, мрачной. Кризис в наибольшей степени затрагивает мотивационно-смысловой и аффективный компоненты ЖП, которые, в отличие от когнитивного компонента, напрямую зависят от смысла жизни. В период кризиса познавательная способность к составлению жизненных целей, планов и программ сохраняется, но страдает личностная способность к смыслообразованию будущего. Как результат, чело-

век может иметь далеко идущие жизненные замыслы, которые, тем не менее, лишены всякой побудительной силы и регулирующего потенциала в текущей жизнедеятельности.

3. СЖК × ОПИ: по мере интенсификации кризиса снижается насыщенность ЖП личностно значимыми событиями, убывает количество перспективных межсобытийных связей. Смысложизненный кризис обусловливает восприятие личностью собственного жизненного пути как «нисходящей жизненной линии» (К.А. Абульханова), т.е. влечет переоценку продуктивности прошлых периодов и недооценку ожидаемой насыщенности достижениями будущих периодов жизни. Подобная картина жизни выступает психологической основой пессимизма личности в отношении индивидуальной ЖП.

Таким образом, общая гипотеза исследования подтвердилась: кризис смысла жизни продуцирует существенные изменения ЖП по содержательным, структурным и темпоральным параметрам. При этом воздействие кризиса отклоняет ЖП от «регуляторного оптимума» – комплекса условий, при соответствии которым она способна эффективно выполнять свои отражательные и регуляторные функции в жизнедеятельности личности. В этой связи можно утверждать, что смысложизненный кризис в развитии субъекта жизни в целом и становлении его ЖП в частности носит деструктивный, травматический характер.

РАССТАВАНИЕ КАК ФЕНОМЕН ЛИЧНОСТНОГО БЫТИЯ

Н.А. Ковалева

Мордовский государственный университет им. Н.П. Огарева, Саранск
azbuka13@inbox.ru

В психологической науке одной из наиболее исследованных считается область межличностного общения: достаточно хорошо описаны закономерности общения, его механизмы и феноменология (А.А. Бодалев, Б.Ф. Ломов, Г.А. Андреева, М.И. Лисина, А.У. Хараш). Но, тем не менее, в этой области существует ряд неразработанных и даже непоставленных проблем. К их числу относится проблема расставания.

Расставание выступает специфической стороной общения, характеризующей процесс распада сформировавшихся значимых отношений. Т.е. предметом нашего исследования выступают только расставания с высоким уровнем значимости. Вся совокупность расставаний с низкой степенью значимости не представляет научного интереса, поскольку они проходят для личности незаметно, т.е. не характеризуются развернутой картиной переживаний.

Ситуация расставания раскрывает консервативность человеческой природы, которая выражает невозможность быстрого формирования новых значимых отношений. Так, Freud S. в статье «Mourning and melancholia» пишет: «всякая либидозная позиция уходит от нас тяжело, даже если ее замена находится на расстоянии вытянутой руки» (S. Freud [1917], 1961). К.Г. Юнг прямо называл такую консервативность человеческой природы «чудовищной» и выражал согласие с положением З. Фрейда о том, что успешная сепарация на пути к признанию реальности достигается серьезной потерей времени и затраченной энергией (К.Г. Юнг, 2001).

Негативное значение расставания также связано с ограниченностью процессов личностного подтверждения, которые осуществляются только в значимом общении. Приведём некоторые основные по этому поводу идеи известных представителей философско-психологической мысли.

Так, М.М. Бахтин – один из основателей (наряду с П. Флоренским, К. Ясперсом, М. Бубером и др.) учения о диалоге как основной форме всех проявлений человеческой жизни – писал: «Душа активно создается и положительно оформляется... и завершается только в категории другого... душа постулирует вненаходящуюся любящую активность другого» (М.М. Бахтин, 1979).

С.Л. Рубинштейн неоднократно подчеркивал, что «человек начинает существовать как человек только через свое отношение к другому человеку» (С.Л. Рубинштейн, 2003). При этом важная роль отводится именно отношениям любви, которые выступают как «утверждение бытия человека». А.У. Хараш называет процессы, описываемые С.Л. Рубинштейном, феноменом подтверждения «Я» (А.У. Хараш, 1986).

В ходе исследования особенностей переживания при расставании нами было установлено, что по своим психологическим характеристикам и личностным последствиям ситуацию расставания можно отнести к категории критических. Кризисное значение, характерное для каждой конкретной ситуации значимого расставания, позволяет формировать обобщенное представление о ее субъективной стороне.

Основными методами исследования выступили контент-анализ произведений классической художественной литературы в традиционном и модифицированном вариантах и метод сочинений, дополнительными – рисуночная методика и анкетирование.

Рассмотрим главные положения о субъективной стороне расставания, которые были сформулированы в ходе применения основных методов исследования (результаты, полученные в ходе использования дополнительных методов, во многом подтверждают приведенные положения). Единицами анализа художественных текстов и сочинений выступили субъектные суждения, в которых выражаются определенные категории анализа, соответствующие психическим явлениям. В качестве испытуемых – авторов сочинений – выступили 50 представителей младшего школьного возраста, 50 подросткового и 50 юношеского.

Статус критической ситуации расставания доказывает, во-первых, факт негативно-эмоциональной доминанты психической жизни (эту информацию подтверждает большая часть суждений категории «эмоциональная сфера»).

Во-вторых, основное содержание суждений категории «мотивационная сфера» раскрывает то обстоятельство, что данное событие является крайне нежелательным для субъекта; основной мотивацией выступает возобновление отношений.

В-третьих, мы фиксируем присутствие интеллектуально-аффективной формы переживания, характерной для кризиса: эмоциональные проявления и когнитивные процессы оказываются тесно связанными и представляют одну линию реагирования на расставание. Она заключает тенденцию к восстановлению гармонии между реальным и идеальным бытием.

Специфическая особенность переживания расставания связана также с актуализацией мнемических процессов. Мы говорим здесь о феномене субъективного пребывания в прошлом или субъективной обращенности в прошлое – человек воссоздает самые позитивные моменты разрушившихся отношений и получает своеобразное удовлетворение.

Расставание как процесс включает три стадии: ожидание, прощание и разлука. Каждая из них имеет свои закономерности и феноменологию. Динамика переживания расставания связана с отдельными этапами этого процесса. В качестве примера с помощью диаграммы 1 продемонстрируем изменение количественного соотношения суждений категорий «память» и «воля» в ходе описания этапов расставания – такое изменение может свидетельствовать о своеобразной динамике переживания расставания.

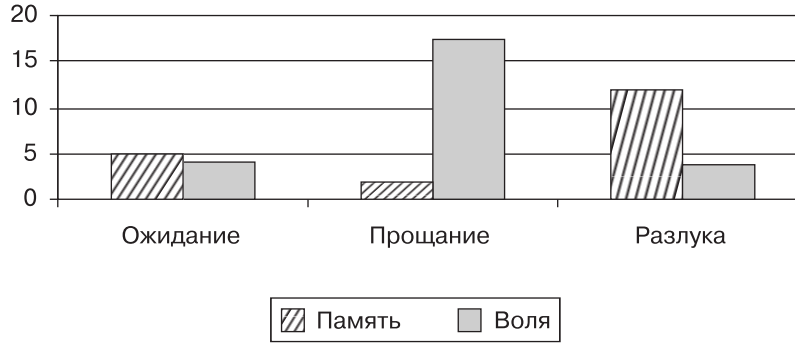


Диаграмма 1. Динамика процентной представленности субъектных суждений категорий «воля» и «память» в описании этапов расставания

На этапе ожидания категория «воля» представляет 4%, на этапе прощания – 17, 3%, на этапе разлуки – 3,9%. Категория «память» выражена соответственно: 5%, 1,7%, 12%.

Выраженность суждений категории «воля» на этапе прощания объясняется фактом сильного эмоционального потрясения – в случае значимого расставания субъекту именно «приходится» прощаться, здесь имеют место попытки волевого регулирования собственного состояния.

Выраженность суждений категории «память» на этапе разлуки свидетельствует об актуализации мнемических процессов. Обозначенный выше феномен субъективного пребывания в прошлом соответствует именно этому этапу. Воспоминания становятся особенно значимыми: «оставшиеся» в прошлом отношения представляют наивысшую ценность.

Из всего вышесказанного можно заключить, что ситуация расставания действительно определяет содержание и динамику целостной психической жизни субъекта. На специфические моменты переживания расставания влияют фактор возраста, пола, а также некоторые индивидуальные особенности. Особое содержание субъективной картины расставания соответственно определяет и характер его личностных последствий.

Изучение основных психологических характеристик расставания представляет теоретическую ценность, поскольку расширяет и углубляет научные представления об общении как о важнейшей форме личностного бытия. Исследование данной проблемы имеет важнейший прикладной аспект – накопленные в данной области

знания являются теоретической основой для построения необходимых психологических рекомендаций субъектам расставания. Все это в полной мере определяет актуальность и значимость проводимого нами исследования.

СУПРУЖЕСТВО – ЛИЧНОСТНО-РАЗВИВАЮЩИЙ ИЛИ ЛИЧНОСТНО-РАЗРУШАЮЩИЙ ПОТЕНЦИАЛ ДЛЯ СУБЪЕКТОВ БРАКА?

И.В. Корсун

Педагогический институт
Южного федерального университета,
Ростов-на-Дону
inna_korsun@mail.ru

В психологии неоднократно предпринимались попытки изучения влияния супружества на личностное развитие субъектов брака. Это касалось особенностей поведения супругов, специфики восприятия ими себя и партнера по браку, супружества в целом, а также периода времени их совместного проживания и др.

Некоторые авторы отмечали, что особенности атрибутивного поведения супругов определяют стабильность супружеских взаимоотношений, на фоне которых развивается личность каждого из них (А.И. Тащёва, 1987). Среди них наиболее распространенными выступают высокая взаимная позитивная направленность атрибуции и взаимная приемлемость характеристик, даваемых супругами друг другу; конструктивная рефлексия у обоих супругов (достаточная сформированность и сочетание саморефлексии и взаимной рефлексии партнеров) может выступать в качестве детерминант личностного развития.

В процессе супружеского взаимодействия у субъектов брака формируется субъективное отношение к себе и партнеру – индивидуальная удовлетворенность браком, которое создает различные условия для развития личности в браке. Так, считается, что максимально супруги удовлетворены семейными отношениями сразу после его заключения (Ю.Е. Алешина, 1985). Снижение и последующее возрастание удовлетворенности супружескими отношениями отмечается у супругов со стажем семейной жизни 18–20 лет и более.

Удовлетворенность супружескими отношениями обнаруживает себя в «кризисные» периоды семьи, когда необходимо перераспределение ролей, и в относительно «стабильные» периоды ее существования. В данном случае она обусловлена полоролевой дифференциацией.

Влияние на удовлетворенность супружескими отношениями, по мнению Ю.Е. Алешиной, оказывает наличие детей в семье и их возраст. После рождения ребенка удовлетворенность супружескими отношениями у супругов снижается, а когда дети вырастают и начинают жить самостоятельно, она повышается. Наибольшую удовлетворенность супружеством отмечают у родителей, чьи дети вступили в фазу подросткового возраста.

Таким образом, можно предполагать, что разные этапы создают разные предпосылки для развития личности: на начальном этапе формирования брака и в зрелые его годы – благоприятные, в периоды «кризиса» отношений и в переходные периоды супружества – затрудненные, или неблагоприятные.

Снижение удовлетворенности супружеством в период профессионального самоопределения одного из супругов и завершения этого этапа другим партнером существенно отражается на процессе развития их личности.

Факторами, тормозящими развитие личности, могут выступать супружеские конфликты. К таким факторам могут быть отнесены: 1) нарушение супругами семейной этики в общении друг с другом; 2) недостаточное удовлетворение в семейном взаимодействии супругов потребности в защите Я-концепции, которая поддерживается удовлетворением потребности в любви, ощущении своей значимости, чувства собственного достоинства; 3) ролевые конфликты, заключающиеся в неоднозначном понимании партнерами супружеских ролей и неоднозначном представлении об исполнении каждым членом семьи той или иной роли; 4) нежелание супругов информировать друг друга о различных сторонах своей жизни и личностных особенностях (В.П. Левкович, О.Э. Зуськова, 1985).

Одной из важных детерминант развития личности в супружестве может выступать эмоциональная компонента супружеских отношений. В процессе супружеского взаимодействия каждый из субъектов брака чувствует себя объектом заинтересованности и имеет определенный эмоциональный настрой, созвучный настрою партнера. Когда ощущения и переживания одного супруга соответствуют ощущениям и переживаниям другого, между ними зарождается эмоциональный контакт (А.П. Ощепкова, 1974). Положительный эмоциональный контакт сопровождается позитивными чувствами

и эмоциями и не вызывает неприятных переживаний. На этом фоне развитие личности протекает беспрепятственно и результативно.

На фоне межличностной напряженности, рассматриваемой как «характеристика взаимоотношений, отражающая степень выраженности в его структуре отрицательных эмоций», развитие личности супругов протекает иначе (О.С. Сермягина, 1985). Снижение симпатии, которое является исходной точкой межличностной напряженности, по О.С. Сермягиной, приводит к изменению взаимоотношений в паре и может препятствовать развитию личности как одного, так и обоих супругов.

Межличностная напряженность, как правило, сопровождается «односторонней симпатией», когда один из субъектов брака сохраняет привлекательность для другого, а сам ощущает безразличие по отношению к партнеру. В случае взаимного снижения симпатии говорят об эмоциональном отчуждении, эмоциональном разводе.

Увеличение межличностной напряженности приводит к тому, что симпатия перерастает в антипатию, и тогда появляется риск для существования супружеских отношений и брака в целом.

Сохранение позитивных отношений в супружестве и создание благоприятной психологической атмосферы для личностного развития супругов обусловливают взаимные вознаграждения ими своих поведенческих паттернов. В свою очередь, нарушение баланса обоюдности этого обмена, т.е. ожидание незамедлительной реакции одним из супругов или отрицательное подкрепление, способны вызвать фрустрацию и ухудшение отношений, тем самым негативно сказаться на личностном развитии одного из индивидов.

Часто подобный супружеский конфликт наблюдается в молодых семьях или в период кризиса семьи, являясь одной из причин для развода.

В работах ряда авторов отмечается связь между положительно окрашенными отношениями и способностью личности к самодвижению и личностному развитию (К.А. Абульханова-Славская, 1973, 1991; А.А. Бодалев, 1982 и др.).

Наряду с выявлением позитивных изменений в супружеских отношениях многократно делались попытки изучить дестабилизирующие факторы, которые трансформируют позитивные отношения в негативные и препятствуют личностному развитию. Установлено, что чаще всего в качестве таких факторов выступают возрастание требовательности к духовным и интимно-личностным качествам супругов по отношению друг к другу, открытое декларирование значимости сексуальной стороны брака.

Личностно-разрушающим, негативным потенциалом обладают также такие особенности супружеского взаимодействия, как: высказываемое недовольство выполнением социально-ролевых функций в семье, излишнее проявление нарциссических устремлений одним или обоими супругами, чрезмерное доминирование одного из них, стремление сузить круг общения и взаимодействия, взаимные нарушения личностного пространства, несовпадение ценностных ориентаций, которые касаются возможностей профессионального и личностного продвижения, проведения досуга, стилей и стратегий воспитания детей, ухода за собой и выбора вариантов жизни в целом.

Можно предположить, что проблема выявления детерминант, обусловливающих развитие личности субъектов брака в процессе супружеского взаимодействия, еще недостаточно изучена в отечественной психологии и требует глубокого теоретического и эмпирического освещения.

КАТЕГОРИЯ ЗНАЧЕНИЯ КАК ЕДИНИЦА ИЗМЕНЕНИЯ ОБРАЗА-Я

И.Л. Наприев

Краснодарский университет МВД России, Краснодар
igrnapr@rambler.ru

Ч. Осгуд рассматривает значение в бихевиоризме как промежуточную переменную между стимулом и реакцией (А.Г. Шмелев, 1983), где исследуется «пространство коннотативных значений» и не объясняется природа происхождения денотативных факторов семантического пространства значения. Т.е., с точки зрения бихевиоризма, значение – это латентная репрезентативная реакция, функционально проявляющаяся как предрасположенность к данному поведению. Поведенческая модель реагирования на стимул в данном случае представляется как процедура семантического дифференциала, где его факторы объединяют сочетаемые оценочные реакции.

У. Найссер и др. представители когнитивной психологии поведение субъекта рассматривают как управляемое процессом актуализации «категорий», или «когнитивных единиц», где категориальная система разбивает на стимулы категориальные единицы. Категорией в когнитивной психологии является определенный класс прообразов

реакций, значение – единица, репрезентирующая координацию категорий стимулов и категорий реакций. Однако физическое сходство стимулов не обусловливает их классификацию в одну категорию, не утверждает тождества между ними, а связывает их через субъекта в поведенческом значении. Сходство же между стимулами обеспечивается за счет сходства значений (Г. Шихи, 1999).

Деятельностный подход к определению значения, представленный в отечественной психологии, к схеме внутренней деятельности прибавляет внешнепредметную практическую деятельность, выступающую в качестве критерия субъективного отражения (А.Н. Леонтьев, 1975). Выделенные Л.С. Выготским и А.Н. Леонтьевым принципы определяли значение как: 1) самостоятельная психологическая категория; 2) форма отражения действительности, выработанная человечеством и зафиксированная в вербальных и невербальных компонентах опыта; 3) развитие значений в онтогенезе как результат активного присвоения им социального опыта.

Парадигма экспериментальной психосемантики заимствована из работ по построению семантических пространств Ч. Осгуда (В.Ф. Петренко, 2005), теории личностных конструктов Дж. Келли (Дж.А. Келли, 2000), теории сознания А.Н. Леонтьева (А.Н. Леонтьев, 1975), представления об опосредованности психического отражения формами социально-исторического опыта людей (Л.С. Выготский, 1956; А.Н. Леонтьев, 1983; С.Л. Рубинштейн, 1959). Данный подход, как отдельная область в отечественной психологии развивается с начала 70-х гг. его основная задача – это реконструкция индивидуальной системы значений, которая обусловливает восприятие мира, других людей, себя, сюда же входит изучение ее происхождения, строения, функционирования. В исследовании и описании индивидуальной системы значений, форм ее модельных представлений используют «субъективные семантические пространства», представляющие иерархизированный набор категорий, определяющих построение и содержание систем значений. Категориальная структура индивидуального сознания в данной содержательной области определяется индивидуальной, субъективной системой значений, включающей три составляющих деятельности: 1) познавательное содержание (денотат); 2) операциональное содержание; 3) аффективно-мотивационное содержание (В.Ф. Петренко, 1983).

А.А. Леонтьев писал, что значение как психологический феномен есть динамическая иерархия процессов, где иерархия признаков задается порядком поиска этих признаков по степени значимости для субъекта. Считается, что субъективные оценки значения

приспосабливаются к контексту текущей деятельности субъекта через категориальную установку (А.А. Леонтьев, 1971), в которой иерархия признаков значения соответствует их рангам по степени информативности для исследователя и значимости для респондента. «...Информативность признаков зависит от контекста деятельности, к числу компонентов которой относятся, с одной стороны, объективные условия предметной ситуации, в которой протекает деятельность, с другой стороны, мотивы и цели, которые субъект желает достичь, в-третьих, арсенал средств, операциональный состав деятельности, которым располагает субъект. Принцип деятельностной обусловленности значения проявляется в приспособлении субъективной оценки информативности признаков значения к контексту текущей деятельности. Психологической инстанцией, осуществляющей такое приспособление, является категориальная установка» (А.Г. Шмелев, 1983).

Важный показатель семантического пространства – содержание выделенных факторов, которые могут быть в одной содержательной области различными для разных испытуемых. Семантические пространства построены на базе оценок конкретной содержательной области, «имплицитной теории» этой области. Содержание факторов семантического пространства отражает ведущие основания классификации предметной и социальной действительности, принятой в определенной культуре и усвоенной данным конкретным индивидом. Действительность репрезентирована субъекту через призму чувственной модели мира (перцептивный образ) или через знаковые, концептуальные модели, и в этом плане для наивного, нерефлексирующего субъекта действительность оказывается представленной некоторой моделью мира, «слитной» с этой моделью (В.Ф. Петренко, 1988).

Таким образом, знание субъектом личностных конструктов и компонентов относится к рефлексии, к выделению им средств познания и самопознания, а анализ изменений образа-Я в системе конотативных значений выступает в качестве критерия субъективного отражения приспосабливающегося к контексту текущей деятельности субъекта, позволяя исследовать образ-Я через индивидуальные структурно-содержательные характеристики личности.

ПРАКТИКИ УДОВОЛЬСТВИЯ КАК ФОРМА СО-БЫТИЯ С ДРУГИМ

С.А. Рассадина

Санкт-Петербургский государственный университет, Санкт-Петербург
sophiek@rambler.ru

Формирование субъекта начинается в тесном взаимодействии с Другим. При этом установлению субъект-объектных отношений, осознанию окружающего мира и постижению существования других людей предшествует состояние слитности в симбиотической диаде ребенок–мать. Опыт изначального эмоционально-телесного единства во многом определяет паттерны взаимодействия с другими людьми на последующих этапах индивидуальной истории. Важно подчеркнуть, что первичный опыт социализации имеет форму телесного контакта, который, по мнению многих исследователей, является прообразом всякого освоения реальности. Опыт собственного тела становится для субъекта одновременно опытом контакта с миром и с Другим. Феноменологически данную модель можно представить в терминах телесной интерсубъективности, поскольку в основе опыта со-бытия с другими людьми лежит не только работа эксплицитных когнитивных структур, но и имплицитные соматические реакции: ощущение взгляда/присутствия, страх, стыд, возбуждение и т.д. Таким образом, восприятие Другого задействует широкий спектр бессознательных реакций, что позволяет усмотреть в телесной интерсубъективности основание для последующего формирования интерсубъективности эмоционально-чувственной, духовной и, наконец, коммуникативно-рациональной.

Важнейшая форма взаимодействия с Другим – это опыт наслаждения, который, как мы полагаем, конститутивен для формирования телесной интерсубъективности. У истоков индивидуальной истории мы видим опыт Другого, поддерживающего телесные интенции самости. Это опыт наслаждения теплом и пищей, опыт заботы и ласки, который некоторые исследователи уподобляют эротическому наслаждению. Как показали в своих исследованиях М. Кляйн, Д. Винникотт, Э. Эриксон и другие, удовольствие, испытываемое индивидом, уже на самых ранних этапах жизни имеет не физиологическую, а психологическую природу. В основе психологического переживания удовольствия лежит опыт слитности и последующая идентификация

с «хорошим» объектом, каковым является мать или тот, кто ее заменяет. Прототипической формой гедонистических интенций выступает непосредственная инкорпорация «хорошего», что задает паттерны присвоения и интериоризации объектов, выступающих символами изначального единства с Другим. Таким образом, способность испытывать удовольствие имеет экзистенциальное значение, поскольку позволяет сохранить преемственность индивидуального опыта и, соответственно, целостность личности, компенсируя негативное воздействие внутренних агрессивных импульсов и внешней фрустрации. Спонтанные практики удовольствия, к которым прибегает индивид на ранних этапах жизненной истории, имеют игровой характер и символическую природу: игра как свободная деятельность, не ограниченная инстинктами, позволяет сопрягать внутреннюю и внешнюю реальность, деятельность воображения и манипуляцию объектами и тем самым позволяет воссоздать тот психологический опыт единства с Другим, который является конститутивным условием целостности и энергийности субъекта.

Итак, практики удовольствия фундированы психологической историей индивида, они включены в ситуацию взаимодействия с Другим и, как следствие, позволяют, сформировать пространство интерсубъективного опыта благодаря различным формам разделенного удовольствия. Опыт разделенного удовольствия является опытом психологической трансформации, этот опыт реализуется в желании, пробуждающемся в ответ на призывный жест соблазнителя. Разумеется, он не может быть представлен как рациональная коммуникация, но должен быть описан в терминах синхронизации индивидуальных интенций, когда, несмотря на значимые различия в индивидуальных ощущениях, все происходит так, как будто тело субъекта подхватывает интенции Другого. Культура активно использует потенциал воздействия, имеющий своим основанием телесную интерсубъективность. В частности, опыт разделенного удовольствия лежит в основе культурных практик согласования, таких как совместная трапеза или коллективное пение в религиозной и светской культуре. Со своей стороны, опираясь на данные психологии, мы выделим следующие прототипические формы глубокого преобразования биологических потребностей человека в поле культурных значений: в первую очередь, гастрономические привычки, фундированные первичным опытом согласования телесных ориентаций в ходе семейного воспитания; во-вторых, музыкальные предпочтения, в основе которых лежат практики синхронизации внутреннего ритма и эмоциональных интенций; и, наконец, эротические практики, позволяющие создать иллюзию полного нивелирования индивидуальных различий.

Характерной приметой современной культуры стало широкое распространение гедонистических мотивов. Рекламные слоганы обещают «райское наслаждение» или «удовольствие в твоем стиле», приглашают ощутить «вкус удовольствия» и почувствовать «аромат удовольствия», они побуждают стремиться «навстречу удовольствию» и требуют дать «свободу удовольствию». Современное общество потребления основано на иллюзии спонтанности и очевидности стремления к удовольствию, тем самым оно игнорирует психологический символизм способности к наслаждению. Как мы показали выше, способность испытывать удовольствие – отнюдь не периферийная сфера человеческого бытия. Открываясь определенному опыту в переживании удовольствия или закрываясь от него неприязненной реакцией, субъект тем самым удостоверяет собственную идентичность, что наиболее типичным образом проявляется в способности повседневного мира вызывать привычные желания. Соответственно, роль знаков удовольствия в рекламном дискурсе отнюдь не сводится к функции выработки условного рефлекса. Потребление символов удовольствия – элемент трансформации идентичности на уровне телесно-чувственного опыта. Именно это придает наиважнейшее значение презумпции коллективного желания и материнскому дискурсу заботы, а также экстралингвистическому контексту рекламного послания, который должен инициировать мимесис наслаждения.

Придав призыву к наслаждению характер тотального культурного императива, современное общество столкнулось с необходимостью преодолеть иллюзию его самоочевидности. В современной культуре как нельзя более отчетливо проявилась проблема неспособности к удовольствию: это культура отсутствия аппетита и одновременно культура ожирения. С этой точки зрения, показательно изменение трактовки «принципа удовольствия» по мере развития психоанализа: удовольствие, первоначально полагавшееся неотъемлемой и, можно сказать, неустранимой составляющей человеческого бытия, неожиданно предстало хрупким и уязвимым даром. Для устойчивого формирования этой способности необходим опыт позитивного взаимодействия с Другим; в противном случае самость отказывается от собственных ощущений в пользу слияния с авторитетом, что манифестируется в неспособности испытывать удовольствие. Это объясняет, почему парадоксальным образом призывы к тотальному наслаждению, превращаясь в доминирующий культурный императив, вызывают реакцию телесно-психологического сопротивления. Практики удовольствия должны поверяться опытом индивидуальной истории и нести семантику со-бытия с другими людьми. Своеобразной реакцией на дискомфорт подобного

существования стала все возрастающая популярность восточной философской мысли, связывающей наслаждение с проявлением самости, а также распространение соответствующих традиционных практик: от пылкого служения богу Каме до сосредоточенного исполнения чайных ритуалов – практик, позволяющих обрести опыт самоидентификации через «наслаждение собой» и со-бытие с Другим в противовес объективирующим стратегиям общества потребления. Наконец, в заключение необходимо упомянуть психологические разработки, задействующие экзистенциальный потенциал практик удовольствия: «Практикум по гештальттерапии» (Ф. Пёрлз, П. Гудмен, Р. Хефферлин); «Маленькая школа наслаждения» (Р. Лутц, Е. Коппенхефер); концепция эутимной терапии (В. Ромек, Е. Ромек).

ВЫРАЖЕНИЕ ПСИХИЧЕСКОГО СОСТОЯНИЯ КАК ФЕНОМЕН ЛИЧНОСТНОГО БЫТИЯ*

К.М. Романов, И.С. Осипова

Мордовский государственный университет им. Н.П. Огарева, Саранск
isosipova@yandex.ru

Общение представляет важнейшую форму человеческого бытия. Изучение его феноменологии и закономерностей имеет огромную теоретическую и практическую значимость. Этим объясняется повышение интереса к данной проблеме со стороны психологов, а также рост количества соответствующих публикаций в последние десятилетия. Выражение психического состояния представляет собой один из феноменов общения и одновременно одну из его функций.

Проблема выражения психического состояния не нова для человека, поскольку является бытийной, что нашло яркое отражение в художественной литературе – произведениях Л.Н. Толстого, Ф.М. Достоевского, Ф.И. Тютчева и многих других. Потребность в выражении психического состояния относится к числу базовых личностных потребностей (показателен «феномен Ионыча», по А.П. Чехову). Эта потребность

* Исследование выполнено при финансовой поддержке РГНФ, проект № 08-06-00232а.

имеет свой предмет, эмоциональную окраску, способы удовлетворения. Условиями актуализации выступают особые жизненные ситуации, в которых человек утрачивает свое оптимальное психическое состояние (А.О. Прохоров, 1999): ситуации невозможности и ситуации сверхвозможности (Ф.Е. Василюк, 1986, 2005). Выражение психического состояния предполагает наличие значимого Другого, что является одним из существенных условий удовлетворения данной потребности.

О диалогичности внутреннего мира человека говорится в работах Л.С. Выготского, М.М. Бахтина, А.А. Ухтомского, С.Л. Рубинштейна, М.И. Бобневой, Ф.Е. Василюка и др. В качестве предмета диалогичности выступают акты признания, понимания, принятия, сочувствия, сопереживания со стороны адресата. Эмоциональная окраска этой потребности является сложной по модальности и разной по знаку. В основе способов удовлетворения лежит система внутренних действий (мыслительных, мнемических, перцептивных и др.) и внешних актов общения (вербальных и невербальных), направленных на представление Другим содержания собственной психической жизни.

Анализ исследований по проблемам самовыражения (Т.Н. Курилова, 1976; Н.И. Рейнвальд, 1987; А. Маслоу, 1999; И.П. Шкуратова, 2007 и др.), самораскрытия (Н.В. Амяга, 1991; Е.В. Зинченко, 2000; М.В. Бородина, 2001; S.M. Jourard, P. Lasakow, 1958 и др.), самопредъявления (Н.В. Амяга, 1991; Е.В. Соколова-Бауш, 1999; И. Гофман, 2000; Д. Майерс, 2002 и др.), переживания (С.К. Бондырева, Д.В. Колесов, 2007; Ф.Е. Василюк, 1986, 2005 и др.), психических и эмоциональных состояний (Н.Д. Левитов, 1964; Б.И. Додонов, 1978; А.О. Прохоров, 1999 и др.) позволяет говорить о выражении психического состояния в речевом общении в следующих аспектах: а) вид самовыражения, которое может протекать в формах самораскрытия и самопредъявления; б) вербализация переживания, направленная на преодоление критической ситуации; в) процесс возвращения организма и психики к оптимальному равновесному состоянию. Каждый из рассмотренных выше аспектов затрагивает лишь отдельные стороны исследуемой проблемы и не может в полной мере осветить ее суть. Под «выражением психического состояния» личности в речевом общении мы понимаем широкий круг вербальных актов, которые человек использует для подготовки и передачи информации о собственном психическом состоянии, порождаемый потребностью в выражении, с целью подтверждения и принятия со стороны Другого.

В процессе выражения психического состояния можно выделить две основные стадии – подготовительную и основную. На подготовительной стадии осуществляется поиск значимого Другого, привлечение

и переключение его внимания на психическое состояние субъекта с помощью различных вербальных и невербальных приемов. Способы привлечения внимания к социальной информации рассматриваются в психологии влияния и манипуляций (Г.В. Грачев, И.К. Мельник, 1999; Е.Л. Доценко, 1997; Ф. Зимбардо, М. Ляйпе, 2001; С.Г. Кара-Мурза, 2003; Л.И. Рюмшина, 2004 и др.). Их можно было бы условно отнести к двум группам: социально одобряемые и социально неодобряемые.

На основной стадии субъект непосредственно или опосредованно выражает свое состояние и ожидает подтверждения со стороны Другого (адресата). Это сложный процесс, требующий от субъекта огромного психологического мастерства, постоянной концентрации внимания, интеллектуального и эмоционального напряжения. Психические состояния очень сложны, многогранны и бесконечно разнообразны. Их значительно больше, чем имеющихся в общественном опыте слов. Например, состояние радости будет разным в зависимости от содержания (по поводу чего человек радуется), от интенсивности, от соотношения и многообразия включенных в него психических процессов (эмоций, памяти, мышления, воображения, восприятия и др.), от временных характеристик (насколько оно продолжительно) и др. Поэтому выразить это состояние с помощью единственного слова «радость» – значит почти ничего не сказать о нем. К этому следует добавить такой важный фактор, как индивидуальная неповторимость любых психических состояний, который осложняет их выражение. Для того чтобы грамотно раскрыть себя и быть понятым Другим, человек должен владеть умениями речевого самовыражения. Под умениями выражения психического состояния мы понимаем владение системой адресованных Другому актов общения – содействий, несущих в себе актуальные субъективные состояния человека.

Проблема обучения умениям выражения психического состояния ставится крайне редко, а между тем уровень их развития у современной молодежи, как показали наши исследования, недостаточен для удовлетворения соответствующей потребности. Все это может приводить к неблагоприятным последствиям. Самовыражение может переходить во внутренний, скрытый план в случае нереализованности: «...превращаясь в тот или иной комплекс, нереализованное «я» претерпевает качественные изменения... это может быть и феномен «больного» самолюбия, и комплекс неполноценности, и неадекватность самооценки...» (К.А. Абульханова-Славская, 1991). Ф.Е. Василюк подчеркивает, что страх перед открытием переживания другому человеку заставляет личность защищаться, т.е. переживать поверхностно, не углубляясь и не решая проблему. В неудачных ситуациях это может закончиться тяжелым душевным срывом (Ф.Е. Василюк, 2005).

ОСОБЕННОСТИ САМООТНОШЕНИЯ ЮНОШЕЙ И ДЕВУШЕК ПРИ СЕМЕЙНОЙ ДЕПРИВАЦИИ

А.К. Рубченко

Обнинский государственный технический университет атомной энергетики (ИАТЭ), Обнинск
5rual@obninsk.ru

Под влиянием социальных запросов современная научная психология стала больше ориентироваться на методологию субъекта, при этом конкретные исследования существенным образом изменили ориентиры с изучения личности преимущественно как объекта на анализ личности как субъекта исследования, соответственно уточнив понятийный аппарат. В исследованиях чаще стали употребляться термины, начинающиеся со слов «само», «сам» (самоопределение, самоотношение, самосознание и т.д.), которые характеризуют человека как субъекта собственного развития. Одним из высших уровней системы субъектно-личностных отношений является отношение к себе, к своим поступкам, собственной личности, т.е. самоотношение.

Отношение к себе играет важнейшую роль в формировании целостной личности. Являясь интегральным свойством личности, подобное отношение накладывает определенный отпечаток на все психические процессы и явления, что остается актуальным как для детского возраста, так и для всех остальных периодов жизни человека. При этом А.В. Брушлинский подчеркивает активную «роль внутренних условий, опосредующих все внешние воздействия и тем самым определяющих, какие из внешних причин участвуют в едином процессе детерминации жизни субъекта. В таком смысле внешнее, действуя только через внутреннее, существенно зависит от него» (А.В. Брушлинский, 1996).

Одной из наиболее серьезных причин, вызывающих глубокие негативные переживания у ребенка, является разлука с родителями. Причем чем раньше она наступает, тем сильнее семейная депривация и значительнее деформация отношения ребенка к себе. Необходимо различать эпизодическую и хроническую семейную депривации: первая из них соотносится с временной разлукой с родителями – с командировкой отца или матери, госпитализацией или непродолжительным проживанием ребенка с бабушкой или дедушкой, а вторая – со смертью родителя, рождением ребенка вне брака родителей, с разводом. Оценивая степень негативных переживаний, связанных с разлукой, испытуемые давали субъективную оценку эпизодической и хронической

депривации. Оказалось, что большинство юношей/девушек, переживших в детстве разлуку с одним или обоими родителями, оценивают это событие негативно.

В данном исследовании приняли участие 411 человек (девушки – 213 человек (52%), юноши – 198 человек (48%)). Средний возраст испытуемых – 20,5 лет. Возрастной диапазон испытуемых – от 19 до 22 лет, все они являлись студентами третьего и четвертого курсов дневных отделений ОГТУ АЭ (г. Обнинск) и филиала МГОПУ им. М.А. Шолохова (г. Балабаново), не состояли в браке и не имели детей. В экспериментальную группу (депривированные) вошли респонденты, в памяти которых длительная разлука с родителями оставила аффективный след, что подтверждается данными, полученными с помощью 10-балльной шкалы анкеты, используемой для оценки депривационного опыта. Контрольная группа (недепривированные) включала испытуемых из полных семей, которые не расставались в детстве с родителями или разлука с ними не оставила в памяти юношей/девушек аффективного следа.

Для проверки гипотезы о том, что у депривированных в детстве юношей и девушек снижены показатели позитивного отношения к себе – самоуверенность, саморуководство, отраженное самоотношение, самопринятие и более выражены показатели негативного отношения к себе – внутренняя конфликтность и самообвинение, была использована методика исследования самоотношения (МИС) С.Р. Пантилеева, которая включает в себя 9 шкал – открытость/закрытость, самоуверенность, саморуководство, отраженное самоотношение, самоценность, самопринятие, самопривязанность, внутреннюю конфликтность и самообвинение, а также факторы второго порядка (модальности) – самоуважение, аутосимпатию и самоуничижение (С.Р. Пантилеев, 1991). Используемая версия опросника позволяет выявить глобальное самоотношение, т.е. внутренне недифференцированное чувство «за» и «против» самого себя, – другими словами, два уровня самоотношения, отличающиеся по степени обобщенности: позитивное и негативное отношение к себе.

При проверке предположения о снижении показателей позитивного отношения к себе и большей выраженности показателей негативного отношения к себе при депривации, с помощью t-критерия Стьюдента сравнивались особенности самоотношения эпизодически депривированных и недепривированных юношей/девушек, а также эпизодически и хронически депривированных юношей/девушек.

Результаты показали, что хроническая и эпизодическая депривация приводят к снижению саморуководства, самопринятия и самопривя-

занности, а также к повышению внутренней конфликтности и самообвинения (все различия на уровне $p \leq 0,05$) испытуемых мужского пола. В отличие от эпизодически депривированных, хронически депривированные юноши более закрыты ($p = 0,02$), уверены в себе ($p = 0,03$) и больше принимают себя ($p \geq 0,0001$), но их отраженное самоотношение ниже ($p = 0,04$).

Структура самоотношения эпизодически депривированных девушек отличается более низкими показателями по таким компонентам самоотношения, как: отраженное самоотношение ($p = 0,02$), самопринятие ($p = 0,01$), и напротив, более высокими показателями по самообвинению ($p = 0,02$). Но в отличие от юношей эпизодически депривированные девушки имеют более низкие показатели по отраженному самоотношению и внутренней конфликтности.

Хронически депривированные девушки имеют более высокие показатели по саморуководству ($p = 0,049$), низкие показатели по самообвинению ($p = 0,034$), а по остальным компонентам самоотношения не отличаются от эпизодически депривированных девушек.

При обобщении результатов учитывались показатели модальностей самоотношения, а именно соотношение их уровней: высокий уровень самоуважения и аутосимпатии, т.е. позитивного самоотношения, и низкий уровень самоуничижения, т.е. негативного самоотношения, соответствуют позитивному смыслу «Я», высокие показатели как по позитивному, так и по негативному самоотношению – конфликтному смыслу «Я», низкие показатели по позитивному и высокие показатели по негативному самоотношению – негативному смыслу «Я». В связи с этим у недепривированных юношей/девушек, а также у хронически депривированных девушек был выявлен позитивный смысл «Я», у эпизодически депривированных девушек и хронически депривированных юношей – конфликтный смысл «Я», у эпизодически депривированных юношей – негативный смысл «Я». При этом было установлено, что у хронически депривированных девушек успешнее срабатывают механизмы психологической защиты (внутренние условия), которые позволяют сохранить позитивное отношение к себе. Это подтверждается наличием у них более низких показателей по шкале «отраженное самоотношение» по сравнению с недепривированными, т.е. наличием явного рассогласования между позитивной оценкой себя и, по мнению девушек, невысокой оценкой собственного «Я» другими людьми, что приводит к деформации их внутреннего мира.

Таким образом, эпизодическая депривация, вызванная временной разлукой ребенка с родителями в полной семье и хроническая

депривация, вызванная постоянной изоляцией от одного из родителей, прежде всего от отца, в неполной семье, в целом негативно влияют на отношение юношей/девушек к себе. Недепривированные юноши/девушки относятся к себе устойчиво позитивно. Следовательно, психическая травма, которую получает субъект в результате семейной депривации в детстве, затрагивает практически все компоненты и модальности самоотношения, сохраняется к поздней юности и, видимо, будет оказывать значительной влияние на его жизнедеятельность в будущем.

ОБРАЗЫ ИДЕАЛЬНОЙ И РЕАЛЬНОЙ ЖЕНЩИНЫ В СЕМЬЕ*

М.В. Сапоровская

Костромской государственный университет им. Н.А. Некрасова, Кострома
saporov35@ rol.ru

Образы мужчин и женщин регулируются на глубинном ментальном уровне общественного сознания, который формируется в ходе исторического развития общества и проявляется на социальном, экономическом, культурном, религиозном и политическом уровнях (О.В. Митина, 1999). Это объясняет различия в содержательных характеристиках этих образов у представителей разных культур. Попытки изучения образов мужчин и женщин – представителей различных культур, моделей их коммуникативного взаимодействия и межличностных отношений, их семейной и внесемейной деятельности предпринимались неоднократно. Научный интерес к данной проблематике во многом связан с самим понятием *Образ*, т.к. это сложное многоаспектное явление, которое является важнейшим компонентом действий *субъекта*, ориентируя его в конкретной ситуации и направляя его активность. Важными составляющими образов являются социальные представления и социальные установки (Б.Г. Мещеряков, В.П. Зинченко, 2003). Следовательно, образы мужчин и женщин, социальные представления и установки, с одной стороны, формируются под воздействием сложной системы социальных

* Исследование проведено при финансовой поддержке РГНФ, грант № 08-06-00679а.

и социально-психологических факторов, а с другой стороны, сами являются важнейшей детерминантой социальной активности субъекта.

Особое значение в данном контексте имеет изучение идеального, реального образов и их соотношения. Идеальный образ воплощает в себе наиболее ценные и привлекательные человеческие черты. Нередко в *идеале* воплощается и то, чего недостает человеку, то, к чему он стремиться для того, чтобы быть удовлетворенным в своих планах и мечтах (В.А. Шустер). Известно, что каждая эпоха формирует свой идеал мужчины и женщины. Именно поэтому в науке, как правило, анализируются образы, характерные для различных культур (язычества, православия, католицизма и др.) или отдельных исторических этапов (например, советской России). Однако каждое поколение вносит новое в уже сложившийся идеальный образ. При этом в одной исторической эпохе одновременно функционирует несколько поколений, следовательно, изучение идеальных образов мужчин и женщин целесообразно проводить с учетом межпоколенных различий.

Сопоставление идеального и реального образов дает весьма ценную информацию о психологической дистанции между идеалом и его реальным воплощением. Количественные и качественные различия между этими образами могут дать основание для оценки типа отношения к идеалу: созерцательного или деятельного.

В рамках кросскультурного проекта нами было проведено исследование, направленное на изучение характеристик идеального и реального образов российской женщины в семье. В исследовании были поставлены следующие задачи: 1) выявить сходства и различия образов идеальной женщины в семье у представителей трех поколений (прародителей, родителей и детей); 2) выявить сходства и различия образов реальной женщины в семье у представителей трех поколений; 3) провести сравнительный анализ образов идеальной и реальной женщины в семье.

Для решения поставленных задач был составлен методический комплекс, который включал в себя полуструктурированное интервью (А.С. Акатова, 2008), опросную методику, в состав которой вошли 118 характеристик (С.С. Степанов, 1994; модификация М.В. Сапоровской, А.С. Акатовой, 2008), контент-анализ, дискриптивный анализ, однофакторный дисперсионный анализ.

По результатам дискриптивного анализа мы в ранговом порядке представили содержательные характеристики образов российской женщины в семье у представителей трех поколений, при этом первый ранг присваивался характеристике, получившей наибольшее количество выборов (табл. 1, 2). Однофакторный дисперсионный анализ подтвердил наличие/отсутствие различий по указанным характеристикам.

Таблица 1

Содержательные характеристики образа идеальной российской женщины в семье

Характеристики	Старшее поколение	Среднее поколение	Младшее поколение
Присутствующие характеристики	Любящая Добрая Отзывчивая Хозяйственная Необычная Доверчивая Скромная	Умная Понимающая Терпеливая Женственная Любящая детей Необычная Доверчивая Скромная	Самостоятельная Сильная Добрая Общительная Умная Уверенная Опрятная Необычная Доверчивая Скромная
Отсутствующие характеристики	Профессиональная Без вредных привычек Хитрая Напряженная Неторопливая	Гибкая Семейная Хитрая Напряженная Неторопливая	Уважительная Хитрая Хитрая Напряженная Неторопливая

Примечание: курсивом выделены характеристики идеального образа женщины, частота выбора которых не имеет различий в трех поколениях испытуемых (при $p > 0.05$).

Совершенно очевидно, что старшее поколение приписывает идеальной жене и матери исключительно фемининные характеристики, которые объединяются в образ *Любящей и заботливой хозяйки дома*. Среднее поколение также более ориентировано на фемининные характеристики, но они условно объединяются в образ *Хорошей матери* и привлекательной женщины. Характеристики, выделяемые представителями младшего поколения условно объединяются в образ *Женщины-лидера в семье*. Интересно, что характеристика, отражающая женскую привлекательность, *Женственная,* является значимой только в среднем поколении. Следует подчеркнуть, что общими для трех групп испытуемых стали такие характеристики идеального женского образа в семье, как: необычность, доверчивость, скромность. *Необычность* позволяет женщине привлекать и удерживать внимание к себе, *Доверчивость* обеспечивает легкость установления контактов с людьми, отражает ориентацию женщин на лучшее в человеке (нередко без оснований на это), *Скромность* отражает умение

сопоставить свою самооценку с оценкой окружающих людей. Возможно, что в комплексе эти качества делают женщину более стрессоустойчивой.

Характеристики реального образа женщины в семье существенно отличаются от идеального образа, хотя и в данном случае можно говорить о некотором сходстве этих образов (табл. 2). Так, например, такие характеристики, как *Чувство юмора, Умение пошутить, Умение развлечь,* выделяются во всех группах испытуемых и указывают, с нашей точки зрения, на их ресурсность.

Таблица 2

Содержательные характеристики образа реальной российской женщины в семье

Характеристики	Старшее поколение	Среднее поколение	Младшее поколение
Присутствующие характеристики	Добрая Профессиональная Обаятельная Любящая Умеет пошутить С чувством юмора Способная защищать свои взгляды Умеет развлечь	Добрая Раздражительная Уставшая Умеет развлечь С чувством юмора Умеет пошутить	Независимая Умная Добрая Уверенная Сильная Умеет пошутить Яркая Умеет развлечь С чувством юмора Экстравагантная
Отсутствующие характеристики	Подтянутая Мстительная Атлетичная	Смелая Застенчивая Модная Атлетичная Искушенная Пунктуальная Сильная Склонная к обладанию Склонная к риску Расслабленная Сложная Яркая индивидуальность	Неискренняя Обаятельная Застенчивая Модная Пунктуальная Сильная Склонная к обладанию Яркая индивидуальность Сложная

Примечание: курсивом выделены характеристики реального образа женщины, частота выбора которых не имеет различий в трех поколениях испытуемых (при $p > 0,05$).

Сравнительный анализ идеального и реального образов позволил выделить их общие характеристики (т.е. реализованные в семейной деятельности). Оказалось, что в старшем поколении общими характеристиками оказались *Любящая* и *Добрая*, в младшем поколении – *Уверенная, Умная, Добрая, Сильная*. В среднем поколении общих характеристик не оказалось.

Таким образом, изучение идеальных и реальных образов женщин и мужчин с учетом межпоколенного контекста представляется нам достаточно перспективным, т.к. их можно изучать как в кросскультурном контексте, так и в психологическом как источник социальной активности субъекта.

ЛЮБОВЬ КАК СО-БЫТИЕ

Е.С. Синельникова

Санкт-Петербургский государственный университет, Санкт-Петербург
irina klyotsyna@mail.ru

С.Л. Рубинштейн определяет мир как общающуюся друг с другом совокупность людей и вещей, организованную иерархию способов существования. Бытие человека – общественный способ существования, событие с другими людьми. Сущность человека раскрывается в его отношениях с другими людьми, прежде всего в доверительном общении: в дружбе и любви.

Как отмечает А. Адлер, в любовных отношениях человека проявляется вся его личность. Недаром испытание любовью всегда считалось в мировой литературе одним из способов выявить истинный характер героя. Если человек отягчен внутренними конфликтами, барьерами, предрассудками, не нашел своего места в социуме, не имеет друзей, а его мировоззрение противоречит чувству общности, то его попытки решить свои проблемы через любовь почти наверняка обречены на поражение. Любовь к партнеру предполагает чувство общности, братскую любовь ко всем людям, любовь к себе, она немыслима как «эгоизм вдвоем».

Хотя поначалу, как утверждает В. Франкл, пассивный путь – путь быть любимым дает чувство собственной неповторимости и уникальности, может несколько снизить остроту внутренних конфликтов,

снять некоторые барьеры и даже несколько повысить самооценку. Однако попытки решить за счет партнера свои личностные проблемы, эгоцентризм, ревность, нечуткость к партнеру медленно, но неуклонно разрушают отношения. Цитируя Фромма, можно сказать, что «вряд ли есть хоть одна другая деятельность, к которой приступали бы со столь безграничной надеждой и упованием и которая так неизменно оканчивалась бы неудачей, как любовь».

Потерпев неудачу, большинство из нас возлагает всю ответственность на партнера или безликие социально-психологические законы совместимости и вместо того, чтобы изменяться, приступают к поиску нового партнера.

Между тем, как указывал еще Э. Фромм, главная проблема любви, в том, чтобы любить, а не в том, чтобы быть любимым. Любовь – дающее, а не берущее начало. Одним из величайших наших заблуждений, как отмечает А. Адлер, является наша глубокая убежденность, что человек обязан любить нас, т.к. мы его любимым. В то же время, по словам Э. Фромма, любовь – это сила, порождающая любовь, бессилие есть неспособность порождать любовь. Наша привлекательность заключается, прежде всего, в нашей способности любить себя и других. Человек, для которого главное – быть любимым, по своему психологическому возрасту 7–8 летний ребенок, полностью зависимый от окружающих.

Зрелая любовь несовместима со стремлением «переделать» партнера «во имя его же блага», свободна от враждебности, условностей и предрассудков.

В противоположность симбиотическому союзу зрелая любовь – союз, условием которого является сохранение целостности и индивидуальности партнеров. Она немыслима без четырех основополагающих черт, присущих зрелой любви: заботы, ответственности, уважения и знания. Наиболее очевидным для большинства людей является первый компонент. Никто не поверит в любовь человека, неготового заботиться о возлюбленном или возлюбленной. Второй компонент также представляется неотъемлемой частью длительных отношений: если мы любим человека, то мы ответственны за его судьбу. Однако забота и ответственность без уважения к другому человеку, к его индивидуальности вырождается в стремление «вылепить» из него то, чем он не является или даже превратить в средство удовлетворения своих нереализованных амбиций. Уважение к другому человеку неотделимо от знания его. Чрезвычайно распространенным является выражение, что, любя другого человека, мы видим его таким, каким его задумал Бог: видим его скрытые возможности и таланты, понимаем подлинные причины его поступков.

Фромм называет любовь ответом на проблему человеческого существования, проблему отделенности человека от природы и других людей. Жизнь человека полна неопределенности, определено лишь прошлое, а единственное, что можно достоверно сказать о его будущем, – то, что его ожидает смерть. Отделенность, по Фромму, порождает чувства вины, стыда и тревоги. Люди испытывают сильную, подчас бессознательную потребность преодолеть отделенность. Для ее преодоления изобретено множество средств: оргиастические состояния, подчинение группе, творчество; но все эти способы имеют значительные изъяны: оргиастические состояния кратковременны и вызывают сильное чувство вины, подчинение группе ведет к потере своей уникальности, своего «Я»; единение, достигнутое посредством творчества, не распространяется на всех людей. Единственным способом подлинного преодоления отделенности является любовь, достижение единства с другим человеком, слияние с ним. По Фромму, желание достичь единства с другим человеком – самое сильное человеческое стремление, но способность к подлинной любви встречается в человеческом обществе крайне редко.

Любовь, по Франклу, – один из способов утвердить уникальность и неповторимость своей личности. Любовь представляет собой конечную стадию эротического отношения. Если мы по-настоящему любим человека, нас привлекает не только его физическая сущность (как при сексуальном отношении), не только его психическая сфера (как при эротическом отношении), но и, прежде всего, его духовная сущность. Любя человека, мы любим его не за психические или физические качества, которые он имеет, а за то, кем он является.

Таким образом, подлинная любовь позволяет человеку достичь единения с другими людьми, представляет собой единственный способ глубинного познания другого человека, утверждает уникальность и неповторимость любящих. Вопреки общепринятому мнению, основной проблемой любви являются не способы повышения собственной привлекательности, не выбор идеально подходящего объекта любви, а способность любить. Способность любить требует от личности зрелости и душевного здоровья. Она не может распространяться лишь на одного-единственного человека. Если человек способен любить, то его способность проявляется не только в эротической или материнской любви, но и в братской любви, любви к себе. Если же способность к зрелой любви отсутствует, то подлинную любовь в жизни данного человека заменяют различные формы псевдолюбви.

ОТНОШЕНИЕ К СЕБЕ И ДРУГИМ ВНУТРЕННЕ КОНФЛИКТНОЙ ЛИЧНОСТИ

С.С. Синельникова

Санкт-Петербургский государственный университет культуры и искусств, Санкт-Петербург
irina klyotsyna@mail.ru

В свое время этические и психологические вопросы личности рассматривались вместе, но с отделением психологии от философии и от этики, с подчеркиванием естественнонаучных основ психологии была утрачена целостность рассмотрения человека. Самые главные вопросы (о смысле жизни, о ценностях человека и пр.) на долгий период времени оказались вне психологического анализа. Э. Фромм писал, что, приблизив психологию к естественным наукам и отойдя от философии и этики, была совершена ошибка. Человека необходимо рассматривать во всей целостности, включая его потребность понять смысл своего существования и определить нормы поведения. Прогресс психологии не в том, чтобы отделить сферы естественного от сферы духовного и сосредоточить изучение на первой, а «в том, чтобы вернуться к великой традиции гуманистической этики, рассматривая человека в его телесно-духовной целостности, веря, что цель человека – быть самим собой, а условие достижения этой цели – быть человеком для себя» (Э. Фромм, 1992).

В своей работе «Человек и мир» С.Л. Рубинштейн, наряду с другими философскими вопросами, рассматривает проблемы этики и ее взаимоотношения с психологией. Он призывает не отчуждать человека ни от бытия (что сделал И. Кант, рассмотрев этические ценности как трансцендентные), ни от другого человека (что происходит, когда за человеком видят лишь его общественную функцию, или роль, или маску).

С.Л. Рубинштейн полемизирует с Кантом, считавшим, что этические ценности носят трансцендентный характер, не выходят за пределы опыта и недоступны теоретическому познанию. С.Л. Рубинштейн считает, что ценности не первичны, не с них надо начинать анализ: они производны от соотношения мира и человека и выражают то, что значимо для человека.

Еще одна важная проблема, которую выделяет С.Л. Рубинштейн, – это вопрос о месте другого человека в жизни человека (другой человек только как средство или как цель). Смысл жизни каждого человека

определяется только в соотношении содержания всей его жизни с другими людьми. Человек существует только во взаимоотношениях с другими людьми. «Человек как абсолют, как вещь в себе... это нечто несуществующее – ничто» (С.Л. Рубинштейн, 1976).

Почти всякое человеческое действие является не только технической операцией по отношению к вещи, но и поступком по отношению к другому человеку, выражающее отношение к нему. Анализ человеческого поведения предполагает, с одной стороны, дешифровку поведения, определение того, что человек имел в виду, совершая свой поступок, с другой стороны, раскрывает его собственную духовную жизнь и ценности.

С.Л. Рубинштейн выделяет два основных типа поведения людей: поступать как все (в этом случае собственная ответственность минимальна) и поступать самостоятельно (ответственность – максимальна). Второй способ поведения сопровождается рефлексией, это более высокий тип поведения. Он характерен для периода социальных изменений, для молодежи, определяющей свой путь в жизни, для людей, достигших более высокого уровня развития.

В своей работе «Человек и мир» С.Л. Рубинштейн затронул и вопросы нравственного воспитания ребенка. Он подчеркнул важность отношения к ребенку как к субъекту, а не как к объекту воспитания. Всякая попытка воспитателя «внести» в ребенка нравственные нормы, минуя собственную деятельность ребенка по овладению ими, подрывает самые основы здорового нравственного развития ребенка.

Моральное отношение к человеку, по С.Л. Рубинштейну, – это любовное отношение к нему. Любовь является утверждением бытия человека, который обретает исключительное существование для другого человека, он становится самым существующим из всего существующего. Любят человека за него самого, за его подлинную сущность, а не за его заслуги. Ненависть – это форма уничтожения, морального убийства человека. С.Л. Рубинштейн признает ценность человека без всяких «но» или «если». Для С.Л. Рубинштейна идеальный человек – это человек, в котором реализованы все его потенции (С.Л. Рубинштейн, 1976). Любя человека, считает С.Л. Рубинштейн, утверждают его существование, воспринимают его как уникального, единственного в своем роде, способствуют его раскрытию, реализации его сущности.

Идеи С.Л. Рубинштейна близки идеям психологов гуманистического направления и взглядам на человека Э. Фромма. Так, Э. Фромм считал, что характер зрелой личности – это источник и основа добродетели, а порок – это безразличие к своему Я и самовредительство.

«Не самоотречение и себялюбие – а любовь к себе, не отрицание индивидуального – а утверждение своего истинного человеческого Я – вот высшие ценности гуманистической этики. Чтобы доверять ценностям, человеку нужно знать себя... (Э. Фромм, 1992).

К. Роджерс, А. Маслоу уверены, что люди сами способны определять свою судьбу и ответственны за то, что из себя представляют. К. Роджерс показал связь самореализации с принятием себя, с Я-концепцией, открытой опыту. При ориентации человека на чужие ценности, расходящиеся с его природой, не подкрепленные его опытом, усиливается расхождение между идеальным и реальным Я, возникает дисгармония, психологическая защита.

А. Маслоу выделил потребности в самоактуализации и в смысле жизни как одни из ведущих потребностей личности. По мнению В. Франкла, самое главное для человека – это поиск и реализация смысла жизни, который уникален для каждого.

А. Адлер и Э. Эриксон едины в выделении в качестве общей черты зрелых личностей выход за пределы узкоэгоистических интересов, наличие социального интереса, принятие на себя ответственности не только за себя, но и за близких людей, за свое дело и за мир в целом.

В отличие от зрелой личности, которую мы охарактеризовали выше, внутренне-конфликтная личность обладает совсем иными особенностями.

В.С. Мерлин определяет внутриличностный конфликт как состояние более или менее длительной дезинтеграции личности, выражающееся в обострении существовавших ранее или в возникновении новых противоречий между различными сторонами, свойствами, отношениями и действиями личности.

После исследований В.С. Мерлина изучение внутри конфликтной личности переместилось в область медицинской психологии и психотерапии. Личность с крайне выраженными внутренними конфликтами называется невротической личностью. В отдельные острые периоды жизни почти любой человек может проявлять невротические черты характера, но отличие невротической личности состоит в том, что ей самой трудно осознать и разрешить свои конфликты.

Невротическая личность обладает измененной структурой личности и многочисленными особенностями, вытекающими из нее, но самым главным ее нарушением можно считать нарушение отношения к себе и связанное с этим отношение к другим и миру в целом. Клинический опыт и экспериментальные исследования К. Роджерса наглядно

показали связь отношения к себе и отношения к другим. Как только улучшалось отношение к себе, так одновременно с этим улучшалось и отношение к другим людям. Об этом же писал и Э. Фромм. Внутренне конфликтная личность из-за сильных защитных механизмов, как правило, не осознает свое отношение к людям. Но оно может, например, проявиться в ее рисунках. Часто недостаток принятия себя компенсируется потребностью в самоутверждении, но, как бы ни был на поверхности уверен человек, на деле больше всего он боится осуждения. У него нет безусловного принятия себя, и для того, чтобы чувствовать себя нормально, ему необходим успех. Человек судит о других и о себе по успехам, но они слишком шаткая основа для самопринятия. У внутренне конфликтной личности глубоко нарушены отношения с людьми. Не принимая себя, не веря в то, что, узнав ее истинную, с ней захотят продолжать отношения, она разыгрывает роли, боится близких отношений с людьми, но, с другой стороны, нуждается в людях, т.к. нуждается в их одобрении, помощи, поскольку не берет ответственности за свою жизнь на себя.

Внутренние конфликты нарушают целостность личности, понижают эффективность ее деятельности, нарушают отношения с людьми, мешают ощущать радость бытия.

САМООПРЕДЕЛЕНИЕ КАК ПРОЯВЛЕНИЕ СУБЪЕКТНОСТИ ЛИЧНОСТИ

Л.Г. Степанова

Белорусский государственный педагогический университет им. М. Танка, Минск
stepanova_lg@yahoo.com

В современной психологической науке и практике все большее значение приобретает гуманитарная парадигма. Все большее внимание уделяется изучению сущностных характеристик человека и специфики его бытия. В центре исследований психологии находится человек как носитель субъектности и индивидуальной неповторимости, а предметом все чаще выступают глубинные смысловые аспекты индивидуального сознания человека, его активность в освоении и преобразовании мира и собственной жизни. Проявлением субъектности человека является его способность к самоопределению и самореализации в раз-

личных жизненных областях. В этой связи самоопределение как проявление субъектности представляет собой не единичный факт выбора, а длительный, многоступенчатый, динамический процесс осознания и конструирования личностью индивидуальных ценностей и смыслов свой жизни.

Важнейшими условиями становления личности, умеющей самостоятельно определять пути своей жизни, свое место в ней, являются определенная степень социализации, уровень развития и постоянно растущая потребность в самоопределении, предполагающая соответствующую сформированность ценностно-смысловых характеристик индивида. Самоопределение как потребность и способность человека является особым психологическим феноменом, тесно связанным с феноменами самосознания, самоутверждения. Особое значение самоопределение приобретает в юношеском возрасте, когда юноши и девушки готовятся к «выходу» во взрослый мир.

В Республике Беларусь проблемы юношества являются приоритетными в социальных процессах общества. Это объясняется тем, что именно через юношество «в обществе осуществляется преемственность поколений и связь времен. Чем здоровее физически, психически и духовно молодое поколение, чем богаче его интеллектуальный и нравственный потенциал, тем выше качество жизни нашей страны сегодня и оптимистичнее прогнозы на будущее» (С.Д. Лаптенок, 2004). Естественно, и сами юноши и девушки озабочены своей судьбой, проявляют активность в разнообразных сферах жизнедеятельности.

Важной характеристикой самоопределения в юношеском возрасте является его двуплановость: самоопределение осуществляется через деловой выбор профессии и через общие, лишенные конкретности искания смысла своего существования (Л.И. Божович, 1995).

Исследование самоопределения личности невозможно без учета гендерной идентичности. Е.Т. Соколова гендерную идентичность понимает как частный случай личностной самоидентичности, благодаря которой возникает субъективное «чувство пола», развиваются модели поведения по маскулинному или феминному типу (Е.Т. Соколова, 2001). Самоидентичность предполагает аутентичность самовосприятия, высокий уровень интеграции частных динамичных и противоречивых образов Я в единую, связанную систему, благодаря чему оформляется и сохраняется устойчивое, обобщенное и целостное индивидуально-личностное самоопределение, поддерживаемое и разделяемое общностью значимых других.

Сформированные на основе определенного уровня развития личности, гендерные особенности, в свою очередь, оказывают существенное влияние на ее дальнейшее развитие, во многом определяя жизненную позицию личности, эмоциональную направленность ее жизни, свободный выбор своего способа жизни, а также содержание и структуру мотивационно-потребностной сферы, самосознания и самоопределения.

Таким образом, особенности гендерной идентичности играют важную роль в самоопределении, т.к. гендерная идентичность является одной из базовых характеристик личности, поскольку определяет ее поведение и характер взаимодействия в обществе. В таком ракурсе гендерная идентичность выступает как первичное и необходимое условие в целом для развития личности и самоопределения личности в частности. Гендерная идентичность во многом определяет жизненную позицию личности, эмоциональную направленность ее жизни, свободный выбор своего способа жизни, а также содержание и структуру мотивационно-потребностной сферы, что позволяет выделить и описать различные варианты самоопределения.

Нами было проведено исследование соотношения гендерной идентичности и самоопределения личности студентов, которое позволило выявить различные варианты самоопределения. Варианты самоопределения личности юношеского возраста обусловлены, с одной стороны, эмоционально-ценностным самоотношением и мотивационно-потребностной сферой, с другой – особенностями гендерной идентичности, что находит свое отражение в наличии взаимосвязи между показателями эмоционально-ценностного самоотношения (ценностных ориентаций, эмоционального отношения к себе) и мотивационно-потребностной сферы (различное соотношение мотивов созидательной и потребительской направленности), которые варьируются под влиянием гендерной идентичности и особенностей гендерных стереотипов (традиционных, андрогинных, недифференцированных, инвертированных).

Созидательный вариант характеризуется высоким уровнем эмоционально-ценностного отношения, проявлением перспективно-творческих смысложизненных ориентаций; преобладанием творческих созидательных тенденций в мотивах над тенденциями к потребительству; позитивным эмоциональным отношением к будущему и к планированию собственной жизни; совмещением маскулинных и феминных черт (андрогинный тип гендерной идентичности). Была выявлена статистически значимая взаимосвязь между андрогинией и созидательным вариантом самоопределения.

Потребительский вариант характеризуется средним уровнем эмоционально-ценностного отношения к другим, наличием ситуативно-перспективных смысложизненных ориентаций; преобладанием потребительской тенденции мотивов (содержательный компонент мотивации отличается регрессивной направленностью); позитивным либо неопределенным отношением к себе, тенденциями к закрытости и ригидности; как четким разграничением, так и нечеткостью маскулинных и фемининных черт. Обнаружена взаимосвязь между потребительским вариантом самоопределения и инвертированным типом гендерной идентичности у юношей и девушек.

Ригидный вариант характеризуется низким уровнем эмоционально-ценностного отношения к другим, преимущественно ситуативными смысложизненными ориентациями; недостаточной дифференцированностью мотивационной иерархии личности (содержательный компонент мотивации отличается уплощенной направленностью); противоречивым и негативным самоотношением; ригидной типизацией гендерных ролей. Обнаружена взаимосвязь между ригидным вариантом самоопределения и инвертированным и аморфным типом гендерной идентичности у юношей и девушек (Л.Г. Степанова, 2005).

В заключение необходимо отметить, что представленные данные могут быть полезны для дальнейшей интеграции педагогического (предоставление информации) и психологического (выработка личностных смыслов и смысловых установок) аспектов формирования самоопределения, а также представляют перспективы для работы службы психологического обеспечения в вузе. Полученные результаты могут быть использованы в качестве ориентировочной основы деятельности по оказанию юношам и девушкам психологической помощи и поддержки в вопросах личностного и профессионального самоопределения на этапах оптации и овладения профессией, а также в целях совершенствования процедурных аспектов психологического мониторинга личности студентов.

Выявленные варианты развития самоопределения личности юношей и девушек создает основы для более точной и обоснованной психологической работы с личностью, находящейся в кризисе «реализации гендерной идентичности» (Л.Н. Ожигова, 2001). Целью такой работы становится не типологизация, коррекция или нормативизация личности, а психологическая поддержка целостности, усиление активности, адаптированности и самореализации личности в постоянно меняющихся социокультурных условиях.

ЛИЧНОСТНО-ХАРАКТЕРОЛОГИЧЕСКИЙ ПАТТЕРН ОТВЕТСТВЕННОСТИ

А.Н. Стражкова

Новосибирский государственный педагогический университет, Новосибирск
strange@inbox.ru

Сложно не согласиться с мнением ряда исследователей, выделяющих ответственность в качестве базового проявления субъектности (К.А. Абульханова-Славская, 1977; К. Муздыбаев, 1983; В.П. Прядеин, 2005), если, говоря о последней, подразумевать авторство собственной жизни, готовность личности отвечать за принятые решения и, в конечном счете, за выбор своего пути. Однако при этом следует отметить, что недостаточно разработанными остаются как проблема собственно ответственности, ее места в структуре индивидуальности, так и вопросы соотношения понятий субъектности, индивидуальности, личности и характера. Нами предпринята попытка понимания локализации и условий актуализации индивидуальной ответственности, играющей важную роль в развитии субъектности. За методологическую основу исследования приняты представления о субъектности как квинтэссенции индивидуальности, выраженной в стремлении человека к достижению адекватной себе формы духовности, своей человеческой подлинности, посредством соизмерения своих действий, переживаний, мыслей с социокультурными образцами, как мерами, представляющими собой композицию ценностей, свойственных определенному типу культуры (Н.Я. Большунова, 2006).

Теоретический анализ (М.А. Холодная, 2000, 2004; И.П. Шкуратова, 1997; Р.М. Грановская и др.) и эмпирические данные нашего исследования (А.Н. Стражкова, 2007) позволили выделить образования устойчиво связанных между собой качеств личности – *ответственно-независимый и безответственно-зависимый* симптомокомплексы, различающиеся по параметрам ответственности, специфичным проявлениям восприятия и темперамента, степени когнитивной зависимости от поля, по наличию и напряженности механизмов психологической защиты и особенностям аксиологической направленности (табл. 1). Устойчивость данных проявлений связана с взаимной обусловленностью отдельных перечисленных характеристик индивидуальности, причем мы склонны приписывать ведущую роль полезависимости/поленезависимости. Последняя может выступать важным условием селекции аксиологического пространства.

Таблица 1

Сравнительная характеристика ответственно-независимого и безответственно-зависимого симптомокомплексов

Свойства индивидуальности	**Характеристики симптомокомплексов**	
	Ответственно-независимый	**Безответственно-зависимый**
ПЗ/ПНЗ	Поленезависимость (включая латентную поленезависимость)	Полезависимость (фиксированный вариант)
МПЗЛ	Слабовыраженный комплекс	Усиленный комплекс
Зависимость от предметного окружения и внешних воздействий	Внеситуативность (надситуативность)	Ситуативность
Особенности восприятия	Апперцепция	Перцепция
Особенности темперамента	Эмоциональная устойчивость, эргичность (динамическая, интеллектуальная), пластичность, высокая скорость мыслительных и коммуникативных процессов	Эмоциональная возбудимость, аэргичность (динамическая, интеллектуальная)
Локус контроля	Интернальность	Экстернальность
Аксиосфера	Социоцентрическая и экзистенциальная направленность	Эгоцентрическая и прагматическая направленность
Степень ответственности	Высокий уровень ответственности	Низкий уровень ответственности, ситуативная ответственность

Использованные для диагностики методики: модифицированная методика К.Т. Эттриха, разработанная на основе теста скрытых фигур Готшильда; методика М. Рокича «Ценностные ориентации», методика Н.Я. Большуновой «Четыре вопроса»; опросник Р. Плутчика, Г. Келлермана, Х. Конте «Индекс жизненного стиля» (ИЖС), адаптированный Е.С. Романовой, Л.Р. Гребенниковым; графическая методика «Человек под дождем» (модификация теста «Нарисуй человека», Гудинаф); вопросник В.П. Прядеина, разработанный на основе теоретической модели А.И. Крупнова; методика В.М. Русалова ОФДСИ (опросник формально-динамических свойств индивидуальности).

Отбор и ассимиляция ценностей происходят в процессе интериоризации и социализации путем «фильтрации» аксиосферы, под которой мы понимаем единое пространство, включающее мир ценностей (социокультурных, материальных, духовных); субъективную реальность ценностного сознания в виде ценностных представлений, убеждений, оценок, вкусов, идеалов, норм, канонов, образцов; результаты творческой деятельности, осваивающей объективные ценности и благодаря ценностному сознанию создающий новые ценности.

Характерная для безответственно-зависимого симптомокомплекса фиксированная полезависимость способствует подверженности личности влиянию социального окружения. В этом случае относительно пространства ценностей личность находится в состоянии «трансляция – прием», т.е. любые транслируемые социумом в определенную историческую эпоху ценности принимаются перцептуально, без особой трансформации встраиваясь в структуру ценностно-мировоззренческой сферы личности, вследствие чего аксиологическое пространство наполняется противоречивыми, конфликтующими между собой установками и ценностными ориентациями, в свою очередь влекущими за собой актуализацию защитных стратегий для разрешения внутриличностных конфликтов и поддержания психологического равновесия. Подобный механизм позволяет делегировать ответственность за негативный результат выбора и следования иллюзорным ценностям. Делегирование ответственности становится привычной поведенческой стратегией и способствует развитию укорененности в мировоззренческой сфере личности «самообслуживающих предубеждений» (А.А. Налчаджан, 2006), позволяющих действующему лицу осуществлять внутренние атрибуции при совершении желательных поступков и внешние – при негативных результатах деятельности, закрепляется экстернальный локус контроля. В итоге происходит отказ от субъектности по типу феномена «выученной беспомощности» (D.G. Myers, 2002), детерминирующий, в свою очередь, дефицит мотивации к активному вмешательству в ситуацию и ответственному поведению. Так развивается обратная цепочка воздействующих факторов, и теперь для снижения влияния возникающих фрустрирующих чувств (эмоций), таких как совесть, комплекс вины и др., вновь актуализируется функционирование усиленного комплекса механизмов психологической защиты, благодаря которому наступает временное психологическое равновесие без разрешения конфликта ценностей. Последний неизменно возобновляется и запускает очередной цикл поведенческого паттерна.

Обладатели ответственно-независимого симптомокомплекса с присущей им поленезависимостью находятся с аксиосферой в отношениях «коммуникация – обратная связь», при этом развитое чувство ответчивости (Н.Я. Большунова, 2006) способствует избирательной ассимиляции ценностей из всего аксиологического арсенала, пропагандируемого общественными средствами массовой информации. Свойственное им апперцептивное различение пространства социальных и социокультурных ценностей позволяет избегать смешения противоборствующих убеждений в своем мировоззрении, в результате уменьшается необходимость усиленного функционирования системы психологических защитных механизмов. Личность, осуществляющая осознанный самостоятельный выбор ценностей и социокультурного пути, демонстрирует ответственность за этот выбор, поступки и результаты деятельности. В свою очередь, для личности, готовой нести ответственность, отпадает необходимость использования механизмов психологической защиты. В этом смысле можно сказать, что человек «беззащитен» перед самим собой, он открывается сам себе таким, каков он есть и каким может быть, и из этого положения появляется перспектива дальнейшего развития субъектности.

Устойчивость и взаимообусловленность компонентов выделенных симптомокомплексов дает возможность говорить о проявлении характерологических комплексов, и, следовательно, мы имеем дело с различными типами характера. Здесь стоит напомнить о тесной связи, переплетении проявлений характера и личности, фактически в «типах характеров» показана закономерность сочетаний определенных черт характера с определенными чертами личности. Зачастую личностные черты, отражающие особенности социальных позиций, отношений, установок, типичны для представителей определенного типа характера. Причем «типичность обсуждаемых сочетаний означает не предопределенность личности характером, а лишь закономерное проявление роли определенных черт характера в процессе формирования личности» (Ю.Б. Гиппенрейтер, 1988). Поэтому, по справедливому замечанию Ю.Б. Гиппенрейтер, следует скорее говорить о личностно-характерологических типах.

В этой связи считаем целесообразным обозначить выделенные ответственно-независимый и безответственно-зависимый симптомокомплексы как *личностно-характерологические паттерны ответственности*. Исходя из полученных данных, мы можем говорить о том, что ответственно-независимый паттерн лежит в основе развития субъектности.

ЛИЧНОСТЬ КАК СУБЪЕКТ ОЦЕНОЧНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

В.В. Сутужко

Институт социального образования (филиал) РГСУ в г. Саратове
vavasut@mail.ru

Исследование бытия личности посредством субъектного подхода для отечественной психологии и философии традиционно. А.В. Брушлинский неоднократно отмечал, что на самом деле психическое существует реально, но не как сущность, замкнутая в себе, а как фундаментальное свойство индивида в его непрерывных взаимосвязях с внешним миром (А.В. Брушлинский, 1982, 2001). При этом субъектом является личность, а не тот или иной обособленный психический процесс. Отсюда исходное философское понимание субъективности как принадлежности к субъекту (психика принадлежит человеку как субъекту и поэтому всегда субъективна). Объективно психика существует только как субъективное начало.

С другой стороны, личностное бытие выступает в форме не только объектов и их восприятия (внешний мир), но и самого субъекта и его деятельности (внутренний мир). Это неразрывное диалектическое единство субъекта и объекта определяет психическое развитие личности. Субъект – понятие неоднозначное (иерархическое). В универсальном смысле – это человечество вообще. В частных проявлениях – это противоречивое неразрывное единство субъектов низших уровней (этносы, социумы, различные группы, семьи, индивиды), взаимодействующих друг с другом. В процессе общения с другими людьми личность формируется как субъект. Вместе с тем непрерывная взаимосвязь любого субъекта с объектом необходимо опосредствуется отношениями между субъектами разных уровней, и наоборот, любые отношения между субъектами опосредствованы их взаимосвязями с объектом. Другими словами, субъект-объектные и субъект-субъектные отношения взаимообусловлены. В этом смысле непрерывное взаимодействие субъекта с миром (с объектами и другими субъектами) объективно определяет процесс непрерывного формирования психики.

Одним из центральных свойств личности, отображающих для нее целостную картину мира, является ее способность оценивать события, взаимоотношения, формировать отношение к различным явлениям, другим членам общества. Оценивание является частью направленнос-

ти личности – устойчивой совокупности компонентов, выявляющих тенденцию поведения в различных ситуациях. Кроме того, оценивание – умственный акт, в результате которого устанавливается отношение субъекта к объекту с целью определения его значения для жизни и деятельности субъекта. Социальное оценивание – определение соответствия какого-либо события (явления, факта) определенным критериям, которые выдвигает общество или сам человек, исходя из своего опыта. Всякое оценивание в самом общем виде является социальным потому, что человек живет в обществе и неотделим от него. В социальной оценке на первый план выходят субъект-субъектные отношения. При социальном оценивании отношение субъекта к объекту, с точки зрения его значимости, специфично именно в связи с содержанием этого объекта. Объектом такого субъектного отношения является все разнообразие субъектов и межсубъектных отношений.

Любое субъект-объектное отношение содержит в себе хотя бы элементарный оценочный акт (оценивание). Отношение к различным объектам (к людям, предметам, событиям) содержит оценивание их значимости для данного субъекта. В оценочной функции психики отношение субъекта к другим людям (субъектам) содержит истоки морали и науки о ней – этики. В контексте этого социальная оценка основывается на этических критериях. Социальное оценивание определяется ценностями, формирующимися и проявляющимися в общественных отношениях. Субъект формирует свой мир под влиянием оценок других, значимых для него людей. Вследствие этого социальные оценки являются основанием и регулятором для индивидуальной оценки. Социальные оценки зависят и от специфики общественных отношений (В.В. Сутужко, 2005). На все это указывает то, что формирует социальную оценку: социальная направленность, социальные установки, обыденное массовое сознание, идеология и другое. Социальная оценка – во многом результат усвоения системы штампов и шаблонов массового сознания, зачастую она является продуктом мифологизированного сознания и стереотипизации мышления.

Кроме того, сравнивая себя с другими людьми, субъект формирует собственную самооценку и свой жизненный выбор. Самооценка имеет противоречивый характер в виду того, что объектом оценивания является сам субъект (субъект условно раздваивается на собственно субъект и объект оценки). Самооценка образуется из оценок человека другими людьми. Формирование самооценки связано также с «вознаграждением». Поступки и качества, которые поощряются в человеке, получают дальнейшее развитие. Иначе выражаясь, субъект обязательно обдумывает, как его оценивают другие

люди (оценка внешнего окружения). Затем субъект фиксирует, как он относится сам к этой оценке и анализирует, как он сам реагирует на эту оценку.

Таким образом, способы восприятия субъекта оценивания делятся на внешние и внутренние относительно сферы его сознания. Внешние способы являются логическими и образными. Разделение на «внешнее» и «внутреннее» порождено лишь внешним восприятием. По сути же, изнутри не существует внешнего и внутреннего, нет объекта, равно как и субъекта. Такое восприятие проявляет себя как трансцендентальное оценивание. Причем такое религиозное восприятие не является логическим или образным с внешней точки зрения, но вмещает в себя их (объект и субъект) с внутренней точки зрения относительно внешней или определяется с той позиции, относительно которой бессмысленна относительность (внешняя это сторона или внутренняя). Однако с внешней точки зрения полная система восприятия субъектом объекта будет троичной, происходящей из дихотомии внешнего и внутреннего. Но поскольку в религиозном восприятии нет такого разделения, то, вероятно, нет и оценки по отношению к объекту, есть лишь единый субъект. Поэтому в классификации методов оценивания являются существенными лишь логический и образный методы восприятия, которые уже, в свою очередь, могут описывать все три объекта, связанные с оценочной функцией психики: науку (логический метод), искусство (образный метод) и религию (интроспективный метод). Традиционно логический метод оценивания представляется чисто дескриптивным (описательным), лишенным всяких эмоций и оперирующим абстрактными понятиями. Применение этого метода приводит к расчленению объекта на отдельные его части в стремлении найти первоэлементы (с греч. – «расчленение», «разложение»). Поэтому не случайно слово «анализ» применяют как синоним научного исследования вообще. Образный метод является чисто качественным, связанным с оценками типа «хорошо» или «плохо», «красиво» или «уродливо» и т. д. Применение этого метода связано с синтезом (с греч. – «соединение») отдельных частей объекта в единое восприятие.

Наконец, оценивание объекта производится субъектом в положительном или отрицательном ключе. Здесь подразумевается не качественная положительность или отрицательность, а исследование в контексте присутствия или отсутствия того или иного свойства, т.е. в критическом аспекте. Между этими полюсами обязательного наличия или отсутствия может быть необязывающая оценка, носящая неопределенность вероятностного характера. Этот вид вероятностных

оценок связан с такими утверждениями, как «а что если», «было бы неплохо», «какова вероятность» и т. д. Именно с постановки нелепых по отношению к сложившимся представлениям вопросов начинались многие научные открытия. С точки зрения критического рационализма, истина приходит как ересь, а умирает как банальность. Оценка наличия или отсутствия связана с конвергентным мышлением, при котором предполагается, что в решении проблем есть единственно верное решение, которое находится с помощью уже имеющихся знаний. Вероятностная же оценка связана с дивергентным мышлением, которое при возникновении проблемы ищет решение по всем возможным направлениям.

Итак, личность в качестве субъекта оценивания опирается на ценности, которые сложились в обществе, группе, и на индивида. Метод оценивания может быть логическим, образным и религиозным, а оценка – положительной, отрицательной или нейтральной, качественной или количественной и др.

ЛИНГВОПСИХОЛОГИЧЕСКОЕ ИЗМЕРЕНИЕ ЛИЧНОСТИ В СУБЪЕКТНОЙ ПАРАДИГМЕ

С.А. Сухих

Кубанский государственный университет, Краснодар
sustal@mail.ru

Человек – многомерный феномен: индивид, личность, субъект, индивидуальность. Символическая, знаковая репрезентация составляет реальность бытия человека. Содержание психического процесса как сложного энергоинформационного образования опосредуется через семиотические структуры (вербальные и невербальные структуры) и живое человеческое движение. Содержание психического опредмечивается в дискурсе и имеет нарративный модус существования. Таким образом, между лингвистическими (материальным субстратом) и психологическими структурами можно допустить некоторое много-многозначное соответствие. Эти связи имеют не детерминистический, каузальный характер, а вероятностный, как это интерпретируется в рамках синергетики. Это согласуется с основным тезисом А.В. Брушлинского о психическом как процессе, где формирование выступает способом его существовании.

При исследовании субъекта в символико-знаковом мире в зависимости от эпистемологии могут формироваться разные концептуальные рамки интерпретации роли семиотического модуса существования личности. Так, классический вариант науки утверждает языковую личность, производную от культурно-исторического контекста или социализации и соответственно представленную понятийно в лингвистике тремя сферами: прагматикона, тезауруса, лексикона; ценностно-мотивационным, когнитивным, тектоническим уровнями репрезентации личностей.

Эпистемология постклассической парадигмы представляет языковую личность в терминах современной кибернетики. Исходя их триады энергия – информация – вещество и согласно закону аналогий психической личности, имеется соответствия: ценностно-мотивационное образование соответствует энергии, психосемантическое пространство сознания представляет информационную составляющую триады, а дискурсы личности – вещественную ее репрезентацию.

Конкретно-научное представление о языковой личности опирается на нелинейное описание когнитивных пространств с флуктуирующей мерностью, степень которой зависит от разных переменных (психоэмоционального состояния, когнитивной сложности, ценностных ориентаций, психологических диспозиций).

Научная задача изучения личности в символическом воплощении заключается в установлении корреляций – много-многозначных зависимостей между ценностями (к примеру, истина, вера, любовь, гармония, выгода, справедливость, честь), мерностью семантического пространства и способов знакового конструирования дискурсов, как процесса опредмечивания тонких энерго-информационных структур сознания.

В дискурсе, как «отпечатке» личности, находят отражение многие составляющие психики, которые также могут представлять своеобразную градуацию осознания содержания бессознательной сферы. Наличие многообразия лингвистических структур может быть объяснено из культурно-исторических процессов, а также быть мотивировано интрапсихическими процессами.

Получены первые данные о закономерности связей между лингвистическими и психологическими переменными. Установлена связь между измененными и психоэмоциональными состояниями сознания, структурами дискурса. Однако задача в рамках новой научной парадигмы более обширна. Она предполагает использование сложных лингвопсихологических методов: реконструкция психосемантических

пространств, фоносемантический ассоциативный эксперимент, опросные методы лингвистических предпочтений, ассоциативный метод в измененном состоянии сознания.

Релевантными лингвистическими переменными или языковыми индексами личности являются: активность – пассивность грамматического залога, номинативный – предикативный способы репрезентации пропозиции, абстрактность – конкретность лексического выражения, парасинтаксический – гиперсинтаксический способы связывания пропозиций, политемность – монотемность развертывания информации в тема-рематических прогрессиях, степень экспликации общих знаний по отношению к эпизодическим, фиксируемая коэффициентом соотношения знания-рецепта (фреймоскриптовая репрезентация знания) в тексте и знания-ретуши (отклонения от ожиданий, задаваемые фреймами и скриптами).

Эти лингвистические переменные могут быть сопряженными с психоэмоциональными состояниями личности. К примеру, по данным исследования наших учеников, невротическая форма аффекта коррелирует с конфигурацией грамматических значений (+пассивность, +абстрактность, +статальность), а синтаксическое конструирование опирается на паратаксис. В основе метафорического переноса у этих респондентов лежат значения агрессии, ригидности, престижа, непригодности, регресса. Семантический образ аффекта в невротической форме аморфен, где синкретично представлены значения агрессии и замкнутости, а стиль изложения характеризуется номинативностью и доминированием темы вины с преобладанием дискретной стратегии повествования, т.е. семантическая когеренция текста имеет тенденцию к нарушению. Мораль как составной компонент нарративного фрейма имеет тенденцию в 64% опускаться.

Агрессивная форма аффекта имеет корреляции с конфигурацией двух признаков (+пассивность, +паратаксис). В основе метафорического переноса лежит значение (силы, отрицательной оценки, ригидности). Преобладает номинативный стиль изложения с нарушением формальной связанности (когезии). В дискурсе тематизируется негативное отношение и вероятные причины формирования агрессивности.

Депрессивная форма аффекта обусловливает доминирование языковых форм со значением пассивности, статальности, абстрактности лексики, сочинительности связи в тексте. Основу метафорического переноса составляют значения напряженности, пассивности, негативизма. Главная тема в текстах связана со значением вины и страдания, одиночества. Мораль как компонент нарративного фрейма получает

выражение в тексте. Депрессивные реципиенты более склонны к языковому творчеству.

Семантический образ аффекта в невротической форме аморфный, где синкретично представлены значения агрессии и замкнутости, тревоги, но выражена тенденция избавления от эмоционального переживания. Статичность описания свойственна более депрессивным и агрессивным, как крайним проявлениям состояния аффекта, нежели невротичному переживанию. Номинативность изложения, отражающая ригидность переживания, также присуща этим крайним проявлениям аффекта

Тревожность как черта личности, согласно результатам исследования, имеет тенденцию коррелировать с языковыми структурами: абстрактная лексика, склонность употреблять уменьшительно-ласкательные суффиксы, акцентуация эмоциональных переживаний. Дискурс тревожных характеризуется статичностью, синтатичностью описаний, слабой семантической когерентностью.

Лингвопсихология ставит в центр своего внимания поиск глубинных причин предпочтения личности в знаковом самовыражении или опредмечивании. Этот процесс бессознателен. Для изучения бессознательного релевантным представляется символическая интерпретация значений в духе имагагогики А. Менегетти, которая нуждается в эмпирической верификации. Одна часть значения языкового знака ориентирована на социально сложившиеся представления, а вторая указывает на индивидуальное содержание бессознательного человека. Эти составляющие проявляются на экспонентном (формальном) и субстанциональном (содержательном) уровнях. Идея субъектности предполагает самоосознанность и ответственность личности, динамичность, спонтанность, диалогичность, целостность его сознания. Было установлено нашими учениками, что нарушение символической функции препятствует осознанию себя. Таким образом, категория субъектности в человеке может иметь лингвистическое измерение.

СО-БЫТИЕ СУБЪЕКТОВ ГЕНДЕРНЫХ ВЗАИМООТНОШЕНИЙ КАК ФИЛОСОФСКО-ПСИХОЛОГИЧЕСКАЯ ПРОБЛЕМА

А.Р. Трощий

Ульяновский государственный технический университет, Ульяновск
ida7@yandex.ru

Междисциплинарность исследований в психологической науке, на которую взят курс в ИП РАН, является необходимым условием для достижения практически и жизненно значимых результатов, а значит, востребованности психологической науки и роста уважения к ней. Именно школой С.Л. Рубинштейна предложен принцип индивидуального и общественного, ядром которого явилось положение *о противоречивости соотношения индивида и общества* (К.А. Абульханова-Славская, 1973, 1977, 1980). И не зря соотношение *биологического и социального,* вплотную примыкающее к проблеме противоречия между индивидом и обществом, рассматривалось А.В. Брушлинским как узловая, центральная методологическая проблема современной науки (Е.В. Шорохова, 2003).

В качестве примера противоречия между индивидом и обществом рассмотрим проблему любовных гендерных взаимоотношений двух субъектов: мужчины и женщины. Даже в этом одном аспекте человеческой жизни мы видим, что существует противоречие между устремлениями человека, детерминированными, полагаем, биологически, и требованиями общества. Общество заинтересовано в том, чтобы человек был хорошим семьянином, и требует этого, ожидает от него моногамного поведения. Ведь «Без хороших отцов нет хорошего воспитания, несмотря на все школы, институты и пансионы», – сказал Н.М. Карамзин. А если нет хорошего воспитания, т.е. закомплексованные, неуверенные в себе и своей ценности или озлобившиеся в неполной семье на весь белый свет члены общества, есть повышенный уровень криминального поведения в обществе. Отдельный субъект общества, по большому счету, как член общества, тоже заинтересован в том, чтобы семьи были крепкие, и ждет этого от других. Но, с другой стороны, его собственные чувства зачастую требуют от него другого поведения – полигамного. Это противоречие между требованиями организма и требованиями общества, как и множество других, – неисчерпаемый источник внутри- и межличностных конфликтов, и даже

более того – летальных исходов. Назовем это противоречие «моногамность – полигамность». Оно является частным случаем классического противоречия «желание – долг», а последнее – противоречия «человек – общество». Разрешимо ли оно? Полагаем, что нет, неразрешимо, и от него нельзя избавиться навсегда и насовсем. Оно, как и многие другие: *эгоизм – альтруизм, гедонизм – альтруизм, сущее – должное* и т. п. – имеет отнюдь не материальные корни, как ошибочно полагал К. Маркс. И никакая революция их снять не смогла, и, полагаем, – не сможет. Тогда возникает вопрос: каковы же эти корни? И где их искать? Ответы на эти вопросы находятся в теории происхождения жизни. Но не в теории *эволюции*, и не в «теории» *божественного* происхождения жизни, а *в теории искусственного происхождения жизни*. Она тоже креационистская, но творец в ней – не бог, а некий «Мировой разум», «Мировая воля» и т. п. А наша Земля для него – увы, лаборатория по проведению какого-то эксперимента. Критерием естественного отбора в этом эксперименте является ум. Умные люди живут дольше и лучше и успешнее справляются с главной задачей всего живого – задачей продолжения рода, а значит, и жизни. И всеобщие законы этой жизни, вопреки мнению идеологов марксизма-ленинизма, заданы, и их открыла диалектика, опять же – не марсистско-ленинская. *Всеобщие законы жизни – диалектические*. Общий закон – закон хронологического выбора полового партнера (Трощий, 2007), действующий в человеческой популяции, и не только в ней, тоже является диалектическим. А суть диалектики – вовсе не в единстве противоположностей, как упрощенно трактовал ее В.И. Ленин, а и в *единстве*, и в *борьбе* этих противоположностей. В нашем случае – человека и общества. Да, очень хочется считать, что мы – хозяева, субъекты и творцы своей жизни, что мы свободны в своем выборе решений. В определенном диапазоне это, конечно, так. Но попробуйте долго «поуправлять» любовным чувством – приказать себе влюбиться, сохранять на протяжении всей жизни любовь к одному половому партнеру или разлюбить... Не получится. И не потому человек влюбляется много раз, что он плохой, несознательный, безответственный и т. д. А потому, что это – заданный закон – хронологический закон смены полового партнера. Не предусмотрены планами Создателя длительная моногамность или верность. Однако социально умные не бросают свои семьи и не оставляют сиротами собственных детей, делая их несчастными и оставаясь зачастую на склоне лет никому не нужными, покинутыми и беспомощными, с ощущением вины за принятое когда-то решение. Они не только детей вырастят, но и внуков воспитают. Потому что родителям – не

до воспитания: им нужно учиться, работать, зарабатывать и делать карьеру. И здесь мы тоже видим противоречие – противоречие между *хочу* и *надо*.

Но люди не хотят верить и не верят в то, что нет вечной любви. И многие даже слышать не хотят о том, что «С рождением ребенка теряется право на выбор». Вновь и вновь влюбляются, заводят новые семьи и новых детей, оставляя сиротами уже имеющихся.

Здесь просматривается еще одно противоречие. С одной стороны, общество заинтересовано в том, чтобы состоять из здоровых, крепких сограждан – для этого, в соответствии с принципом комплементарности геномов, каждый новый ребенок должен рождаться у мужчины от все более молодой партнерши (а у женщины – от все более молодого партнера). С другой стороны, человек имеет не только физическое здоровье, но и психическое. А для формирования здоровой, устойчивой психики требуется, чтобы папа был всегда рядом, любил, помогал и заботился, а не жил в новой семье. Получается такая вот двойственность интересов общества.

Итак, вечная любовь к одному и тому же избраннику – одна из иллюзий человечества. Красивая, желанная, даже вожделенная иллюзия, мечта. Принимать иллюзию за реальность, подменять *сущее должным* (выдавать желаемое за действительное) – одна из самых распространенных ошибок человека. Фриц Хайдер, немецкий психолог, назвал эту ошибку «умозрительное переструктурирование» (1944), Курт Левин говорил о «когнитивном переструктурировании». А за ошибки приходится расплачиваться, порой очень дорого – здоровьем, судьбой, даже жизнью. Итог печален, но закономерен. Но социально умный (мудрый) человек знает – как правило, из обычаев, традиций, от окружающих людей, – что бросать семью нельзя. Вырастить полноценных членов общества можно лишь в полноценной, социально и психологически благополучной семье. А для этого, как видим, нужно руководствоваться не собственными чувствами, а знанием. Знанием того, что вечной любви, увы, нет; и того, что не выбор был неудачным, а геномы стали некомплементарны. Не спутник жизни вдруг приобрел или проявил множество недостатков, которые делают дальнейшую совместную жизнь невозможной, а геном обманывает, таким вот образом требуя нового партнера и не считаясь ни с чем, кроме одного – получения качественного потомства. Да, как говорят, «природа не знает морали». Но никакая наука пока ничего в этом вопросе объяснить не смогла, поэтому соответствующих знаний у людей и нет.

Таким образом, для объяснения одной из жгучих проблем со-бытия субъектов гендерных взаимоотношений, а именно: непостоянства

в любви и существования противоречия между желаниями индивида и общества, нам понадобилась информация из психологии, физиологии, медицины и философии (диалектики). И полагаем, что для объяснения других проблем психологии нужны новые Рубинштейны, Ломовы и Брушлинские, умеющие находить решения психологических проблем в пространстве окружающих наук. И тогда «Наша задача – производить новое психологическое знание» (А.Л. Журавлёв, 2004) будет решена и на уровне практических проблем человека.

ЗАВИСИМОСТЬ ЛИЧНОСТНЫХ ОСОБЕННОСТЕЙ ОТ САМОЧУВСТВИЯ В РАЗЛИЧНЫХ МОДУСАХ СУБЪЕКТНОГО ВРЕМЕНИ

М.В. Тютюник

Кубанский государственный университет, Краснодар
fordrs@mail.ru

Предыдущие наши исследования выявили определенные зависимости изменения уровня Самочувствия, Активности и Настроения (методика САН) от временных модусов личности (методика «Циклические круги Коттла»).

Мы предполагаем, что различные аспекты активности личности в разных временных модусах зависят от различных мотивационных механизмов личности. Для проверки гипотезы мы провели анализ зависимости Самочувствия испытуемых в наиболее полярных временных модусах, имеющих наиболее и наименее выраженные уровни Самочувствия. Такими полярными модусами являются следующие сочетания (результаты проективной методики «Циклические круги Коттла»): 1) пересечение прошлого и настоящего с выраженностью прошлого, прошлого – настоящего; 2) все пересекающиеся временные модусы с выраженностью настоящего; 3) все пересекающееся модусы с выраженностью будущего, настоящего – будущего.

В данном исследовании мы просмотрели зависимость уровня Самочувствия (методика САН) от сочетания конструктивности мотивации, компетентности во времени, отношении опоры и локуса контроля в трех различающихся временных модусах личности.

Необходимо подчеркнуть, что под конструктивностью мотивации мы понимаем сочетание двух ортогональных мотивационных тенденций: мотивации отношения и мотивации достижения или избегания неудачи, которые, соответственно, выступают как проявление внешнего экстернального или внутреннего интернального локуса контроля и показателей экстравертированности – интровертированности поведения (О.П. Елисеев, 2000). Для удобства представления результатов исследования мы использовали следующие обозначения: 1. МД + МО+ – сочетание мотива достижения и положительной мотивацией отношения – интернально-субъектная мотивация личности – **ИС**; 2. МД + МО- – сочетание мотива достижения и отрицательной мотивацией отношения – экстернально-субъектная мотивация личности – **ЭС;** 3. МД- МО+ – сочетание мотива избегания неудач и положительной мотивацией отношения – интернально-объектная мотивация личности – **ИО;** 4. МД- МО- – сочетание мотива избегания неудач и с отрицательной мотивацией отношения – экстернально-объектная мотивация личности – **ЭО.**

Математическая обработка проводилась с помощью программы Statistica 5,5. Использован пошаговый множественный регрессионный анализ.

Результаты исследования детерминации уровня Самочувствия в различных временных модусах личности показали, что Самочувствие индивида с направленностью на прошлое, прямо пропорционально зависит от опоры на других людей и прямо пропорционально зависит от экстернально-объектной мотивации личности (табл. 1).

Таблица 1

Зависимость уровня Самочувствия от особенностей личности при центрации на прошлом времени

R = 0,985 RI = 0,971		
F(3,17) = 193,94 p <0,001		
	БЕТА	Уровень значимости
О	1,02	0,001
ЭО	0,50	0,02
Тс	0,46	0,09

Примечание: БЕТА – стандартизированные коэффициенты регрессии. О – опора на других людей. ЭО – экстернально-объектная мотивация личности. Тс – компетентность во времени.

Личности с внешней опорой сверхчувствительны к мнению других, и в то же время внешняя опора характерна для реактивного поведения, при стрессе – уход в болезнь, поэтому экстернально-объектная позиция индивида снижает уровень самочувствия. Судя по всему, прошлое для таких личностей является своеобразным якорем. Опора на других в данном случае выступает своеобразным вариантом социального иждивенства. С другой стороны, опора на прошлое порождает экстернально-объектную мотивацию, т.к. исправить прошлое уже нельзя и личность теряет субъектность, по существу являя объект воздействия со стороны прошлого. В.А. Ананьев отмечает, что для личностей, направленных в прошлое, требуется особая трата энергии на то, чтобы жить прошлым. Снижение самочувствия, таким образом, можно объяснить потерей общей энергетики, которая тратится на борьбу с прошлым (В.А. Ананьев, 2006).

При центрации на настоящем времени самочувствие личности зависит от интернально-субъектной мотивации личности и опоры на других людей в жизни (табл. 2). Для интернально-субъектной мотивации характерно конструктивное единство мотивации достижения и мотивации отношения, результатом которого является стремление к сотрудничеству. В этом контексте, опора на других дополняет интернальность этой мотивации и может интерпретироваться как успешное использование окружающих в своих интересах, сохраняя ощущение контроля над ситуацией благодаря интернальности, что увеличивает уровень самочувствия. Сама активность повышает уровень самочувствия.

Таблица 2

Зависимость уровня Самочувствия от особенностей личности при центрации на настоящем времени

R = 0,995 RI = 0,991		
F(3,12) = 472,02 p <0,001		
	БЕТА	Уровень значимости
ИС	0,93	0,001
О	0,32	0,02
ИО	-0,25	0,12

Примечание: БЕТА – стандартизированные коэффициенты регрессии. ИС – интернально-субъектная мотивация личности. О – ориентация на других. ИО – интернально-объектная мотивация личности.

У индивидов, направленных на будущее, самочувствие зависит только от опоры на себя (табл. 3).

Таблица 3

Зависимость уровня Самочувствия от особенностей личности при центрации на будущем времени

R = 0,987 RI = 0,975		
F(3,20) = 266,45 p <0,001		
	БЕТА	Уровень значимости
I	0,33	0,03
ИО	0,34	0,06
ИС	0,32	0,10

Примечание: БЕТА – стандартизированные коэффициенты регрессии. ИС – интернально-субъектная мотивация личности. ИО – интернально-объектная мотивация личности. I – опора на себя.

Такая личность мало чувствительна к социальному давлению, для нее главное – ее будущая цель. Во всяком случае, существование цели означает определенность смысла жизни, но источник активности – только внутренняя мотивация, что недостаточно для высокого уровня самочувствия. Это подтверждается отсутствием значимых статистических отличий уровня самочувствия во временном модусе «будущее» от уровня самочувствия в модусе «прошлое». Важно отметить, что для уровня самочувствия необходима опора на других людей, социальное подкрепление, социальные «поглаживания» (Э. Берн, 1992). Только у личности, центрированной на будущем, уровень самочувствия не зависит от других людей, от их отношения. Мотивационное подкрепление менее действенно, чем реальная активность, поэтому уровень самочувствия во временном модусе «будущее» снижается до уровня бездеятельного модуса «прошлого».

ВОСТРЕБОВАННОСТЬ КАК ПРОИЗВОДНАЯ СО-БЫТИЯ ЛИЧНОСТИ С ДРУГИМИ ЛЮДЬМИ

Е.В. Харитонова

Кубанский государственный университет, Краснодар
veha_2000@mail.ru

В человеческом бытии разнообразные виды активности реализуются, прежде всего, в совокупности отношений человека к природе, себе и другим людям, в связи с чем раскрывать природу субъекта необходимо через

совокупность его отношений к миру (К.А. Абульханова, 1991). Только в рамках совместного бытия возникает то, что позволяет субъекту превысить уровень и перейти границу прежних возможностей, что собственно и обусловливает возникновение активности (А.Р. Фонарев, 2005). По мнению Г.С. Батищева, необходима внутренняя сопричастность и сущностная взаимность, бытие людей ради друг друга – это такой процесс, в котором раскрываются новые, более высокие и глубокие уровни рефлексивной саморегуляции (Г.С. Батищев, 1997). Анализ со-бытия личности с другими людьми невозможен без обращения к проблеме отношений со значимыми Другими, давно находящейся в поле внимания психологов. В современной психологии значимые отношения обсуждаются, в основном, в плане референтности, персонализации и личностных вкладов, но есть еще один термин, на котором необходимо остановиться, – востребованность.

Под востребованностью мы понимаем многомерную, многоуровневую и динамическую систему субъективных отношений личности к себе как к «Значимому для других». Это сложная психологически детерминированная, открытая, самоорганизующаяся система, имеющая два плана проявления: внутренний и внешний. Во внутреннем плане традиционно выделяемые три компонента можно представить соответственно как образы востребованной личности, т.е. Значимой для других (когнитивный), переживание своей значимости для другого (эмоциональный) и актуализация деятельности по сохранению субъективного соответствия между желаемым и действительно проявляемым уровнем значимости для другого (мотивационно-поведенческий). Внешний план востребованности проявляется отражением системы «Я – другие». Это объективное (реальное) отношение других к личности как к Значимому другому. Внешний план проявления востребованности тесно связан через экспектации с внутренним планом, в частности когнитивный компонент включает не только образ востребованной личности, но и согласно диалоговому характеру сознания (М.М. Бахтин, 1979) – предвидение, предчувствие мнения другого о своей ценности, значимости. Систему «востребованность личности» образуют сформировавшиеся в его коммуникативной и профессионально-трудовой деятельности интегрированные в целостное психическое образование представления о себе как востребованном (т.е. значимом, ценном) субъекте общения и профессиональной деятельности, в связи с чем целесообразно выделение трех сторон востребованности: социальной, профессиональной и личностной. В качестве фактора,

благодаря которому различные механизмы объединяются в целостную функционально-динамическую систему, выступает востребованность как личностная ценность.

Первоначально востребованность формируется через переживание ребенка как потребность быть значимым, нужным, любимым и позднее принимает статус личностной ценности. На протяжении всего жизненного пути человека значимые Другие и характер их отношения к индивиду, способствующие формированию отношения к себе как к Значимому для других, играют немаловажную роль в развитии и переструктурировании идентичности. Так, по Э. Эриксону, определенное сочетание идентификаций и возможностей индивида, воспринимаемое через призму опыта взаимодействия с окружающим миром и знания о том, как реагируют на него окружающие, составляют основу Я-концепции индивида. Важным приобретением для ребенка первого года жизни является доверие, при этом степень доверия, вынесенного из самого раннего младенческого опыта, зависит не от абсолютного количества пищи или проявлений любви к малышу, а скорее от качества материнских отношений с ребенком. Под «доверием» Э. Эриксон понимал собственную доверчивость и чувство неизменной расположенности к себе других людей (Э. Эриксон, 1996). Кроме того, уже в возрасте около семи месяцев у младенца на основе структурирования собственного опыта формируются базисные убеждения о доброжелательности окружающего мира, его справедливости, и ценности, и значимости собственного «Я», обеспечивающие ребенка чувством защищенности и доверия к миру, а в дальнейшем – ощущением собственной неуязвимости (R. Janoff-Bulman, 1983). Можно предположить, что только в случае переживания ребенком востребованности будет сформировано убеждение в собственном «Я» как достойном любви и заботы, как ценном и значимом.

На каждой из стадий жизненного цикла круг людей, чье чувство неизменной расположенности к себе значимо для личности, будет меняться: если на стадии раннего младенчества – это мать, то в период подростничества – группа сверстников. На каждом из последующих этапах персоногенеза удельный вес вклада характера отношения значимых Других в формировании идентичности уменьшается, но все же остается существенным фактором. Существует определенная последовательность в переходе психологических отношений в свойства характера: сначала отношения к людям превращаются в коммуникативные черты, затем из отношений к Другим у человека формируются так называемые рефлексивные черты характера – формируется Я как

целая система сознательных отношений к самому себе (Л.Б. Шнейдер, 2004). В этой системе значимые Другие и Я как Значимый другой являются одними из важнейших. Нетрудно заметить, что переживание личностью востребованности, Значимости для другого выступает предиктором формирования позитивной идентичности и к оценке своей активности как своевременной. В ответ же на неприятие активности личности со стороны окружающих (в этом и есть основная сущность кризиса востребованности) самовыражение (потребность в нем), являясь конкретной формой активности, может переходить во внутренний, скрытый план в случае своей нереализованности. Подавленное, неосуществленное самовыражение «уходит» во внутренний план необратимо, нереализованное же «я» претерпевает качественные изменения уже на самых ранних стадиях своего формирования, превращаясь в феномен «больного» самолюбия, комплекс неполноценности (в сфере личной жизни), неадекватность самооценки (пониженный уровень притязаний) и др. (К.А. Абульханова, 1991).

Таким образом, востребованность выступает производной со-бытия личности с другими людьми, своеобразным параметром обратной связи. По мнению А.В. Брушлинского, обратные связи необходимы, но недостаточны для высших уровней активности. Для субъекта, как человека на высшем уровне активности, целостности (системности), автономности (А.В. Брушлинский, 2002) важна самооценка качества со-бытия с другими людьми и своей Значимости для других как одного из параметров со-бытия. Автономность субъекта, проявляющаяся в том числе в независимости его системы самоотношения от объективных внешних (в том числе социальных) условий жизнедеятельности, будет препятствовать возникновению кризиса востребованности. На досубъектных же стадиях развития личность, оценивая себя как невостребованную, незначимую для других, может склоняться к девиантным формам поведения, прибегая к самоутверждению либо за счет подавления себя, либо за счет подавления других (по Н.Е. Харламенковой). В пожилом возрасте, если личность не смогла достичь автономности, удельный вес отношения значимых Других снова возрастает, и, прежде всего, пожилому человеку важно переживать свою Значимость для близких, при этом отношение личности к себе как к профессионально-, социально- и, наконец, личностно-востребованному позволит достичь целостности эго.

СУБЪЕКТНАЯ ПОЗИЦИЯ МАТЕРИ В ОТНОШЕНИИ К РЕБЕНКУ

Т.К. Хозяинова

Кубанский государственный университет, Краснодар
Hozjainova@mail.ru

Активность человека в рамках субъектного подхода рассматривается как преобразовательная. Так, С.Л. Рубинштейн писал о преобразовании, реорганизации бытия субъектом, А.В. Брушлинский обобщил характеристику преобразовательной активности субъекта, связав с уровнем развития субъекта, В.В. Знаков также утверждает, что бытие человека изменяется под влиянием его активности.

Раскрывается же психическая природа субъекта через его отношения к миру (К.А. Абльханова, 1997), из которых основной характеристикой, смыслообразующей С.Л. Рубинштейн считал отношение к другому человеку. Нравственная сторона, как и активность личности, рассматривается в гуманистической психологии. А Маслоу характеризует потенциал самоактуализирующейся личности как метапотребности (совершенствования, доброты, честности, принятия других людей, установление глубоких межличностных контактов и др.).

З.И. Рябикина рассматривая процесс преобразования бытия личностью, акцентирует внимание на переструктурировании среды в соответствии с личностными смыслами личности, среди которых потребность в самоактуализации является главенствующей. Т.е. преобразовательная активность личности направляется ценностями самоактуализирующейся личности, аутентичными природе человека.

Рассматривая отношение матери к ребенку как проявление ее субъектной позиции, мы выдвинули гипотезу о связи самоактуализации личности матери с ее отношением к детям, которое направлено на поддержку личности ребенка. В соответствии со смысловым пространством самоактуализирующейся личности матери у нее формируются адекватные мотивы родительства, становятся личностно-значимыми ролевые функции и эффективным стиль воспитания.

В эмпирической части исследования (с использованием различных методов, основные их которых – самоактуализационный тест САТ Шострома, методика взаимодействия родителей с детьми И.М. Марковской – ВРР, анкета оценки качеств личности ребенка) были получены результаты, подтверждающие наше предположение

о связях самоактуализации личности матери с ее отношением к детям и качествами личности ребенка. С учетом значимых корреляционных связей (0, 25 < r < 0, 46, для n = 121) были сделаны следующие выводы:

- Самоактуализация матери является существенным фактором ее отношения к детям, а отношение матери к ребенку является областью ее самоактуализации. Об этом свидетельствуют выявленные корреляционные связи параметров самоактуализации личности матери с характеристиками отношения к детям: 12 из 14 показателей самоактуализации матери по методике CAT связаны практически со всеми характеристиками ее отношения к детям, выявленным с помощью методики ВРР.
- Параметры самоактуализации с разной интенсивностью связаны с характеристиками отношения матери к детям. В большей степени обусловливают характер ее отношения к детям следующие параметры самоактуализации: ее самоуважение, принятие ценностей самоактуализации, развитость познавательных потребностей, выраженность креативности.
- Изменение выраженности параметров самоактуализации матерей приводит к изменению характера отношения к детям. Чем больше потенциал самоактуализации личности матери, тем более позитивным становится ее отношение к детям: матери предоставляют ребенку больше самостоятельности, автономии, становятся более последовательными по отношению к детям, проявляют разумную требовательность, возрастает позитивный аспект эмоционального отношения к ребенку. С понижением показателей самоактуализации, матери становятся менее требовательными и последовательными, при этом более жестко контролируют ребенка, а эмоциональные отношения ухудшаются (чаще проявляется отвергающее поведение, эмоциональная дистанция увеличивается, удовлетворенность отношениями снижается).
- Самоактуализирующиеся матери более гибко изменяют свои отношения с ребенком с учетом задач становления личности младших школьников и подростков. В большей степени самоактуализация матерей обусловливает характеристики отношения к детям, которые являются важным элементом социальной ситуации развития: для младших школьников это требовательность матери, а для подростков особенности контроля с ее стороны.
- Потенциал самоактуализирующейся матери направлен на поддержку самоактуализации ребенка. Об этом свидетельствуют данные о связи качеств личности ребенка, характеризующих его самоопределение, с параметрами самоактуализации личности

матери. Качества личности ребенка обусловлены параметрами самоактуализации непосредственно (это инициативность, активность, доминантность) и опосредованно через характеристики отношения к детям (самостоятельность, успешность и состояние эмоционального комфорта).

Таким образом, теоретический анализ проблемы, данные эмпирического исследования подтвердили гипотезу о том, что субъектная позиция матери в отношении к ребенку проявляется как позитивная сторона взаимоотношений с ребенком в зависимости от выраженности и особенностей ее Self. Смысловое пространство бытия личности матери представляет собой предпосылку самоактуализации, в соответствии с которой ее бытие организуется как аутентичное, проявляющееся как гармония знания, переживания и действия в отношениях с ребенком и направленное на поддержку становления его личности.

Актуальность прикладного аспекта рассматриваемой проблемы состоит в том, что в практике коррекционно-консультативной работы обосновывается подход, который предполагает смену акцентов в решении проблем детско-родительских отношений с учетом особенностей самоактуализации матери.

ШКОЛЬНИК КАК СУБЪЕКТ МЕЖЛИЧНОСТНОГО ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОЦЕССЕ

Н.А. Шкуричева

Средняя общеобразовательная школа № 971, Москва
shkurichevn@stream.ru

Главной психологической проблемой современных школьников является неудовлетворенность межличностными отношениями, которые у них складываются в образовательном пространстве школы. По данным наших исследований (Н.А. Шкуричева, 2006), около 40% учащихся общеобразовательной школы больше всего хотят, чтобы «наш класс был дружнее», «учителя нас уважали, считались с нами», «чтобы были хорошие отношения со всеми». Иначе говоря, ученики, классные коллективы нуждаются в целенаправленной работе по формированию положительных межличностных взаимоотношений. Около 80% педагогов также отмечают трудности ребят в общении, которые выражаются

в том, что «не умеют договариваться», «часто ссорятся друг с другом», «не умеют рассказывать о себе», «не раскрывают в общении с другими свои положительные стороны».

В связи с этим стоит задача определения методологических и теоретических основ формирования школьника как субъекта межличностного взаимодействия. Рассмотрение данной проблемы с позиции субъектно-деятельностного подхода, по нашему мнению, позволяет, определять пути успешного развития межличностного взаимодействия школьников. Позиция ученика как субъекта образования может быть выражена словами А.В. Брушлинского: «...важнейшая роль собственной деятельности, вообще активности всех людей в процессе их воспитания и обучения. Иначе говоря, любая личность может быть субъектом подлинного воспитания лишь постольку, поскольку она вместе с тем является субъектом этого воспитания, все более становящегося самовоспитанием» (А.В. Брушлинский, 1996).

В русле изучаемой проблемы для нас важно выделение таких феноменов, как субъект и деятельность. Принципиальными становятся следующие характеристики деятельности каждого ученика:

- субъектность: любая деятельность осуществляется субъектами;
- самостоятельность: совместный характер взаимодействия не отрицает, а наоборот, предполагает самостоятельность деятельности для каждого участника;
- сущность школьника как субъекта общения не сводится только к системе межличностных отношений с другими, а проявляется в способности в самодетерминации.

Отношения субъекта всегда включены во взаимоотношения в коллективе, которые влияют на формирование качеств личности человека, поэтому особого внимания заслуживают проблемы взаимодействий и взаимоотношений. Взаимодействие людей обусловлено их взаимоотношениями.

В.Н. Мясищев, выстраивая свою «психологию отношений личности», утверждал, что система отношений человека к окружающему миру, к самому себе является наиболее специфической характеристикой. «Личность характеризуется, прежде всего, как система отношений человека к окружающей действительности... самое главное и определяющее личность – ее отношения к людям, являющиеся одновременно взаимоотношениями» (В.Н. Мясищев, 1995).

Весьма значимыми являются положения концепции А.В. Петровского, раскрывающие деятельностную основу опосредования характера межличностных отношений: «...наша теория рассматривает межличностные отношения как опосредованные содержанием совместной

групповой деятельности» (А.В. Петровский, 1979). Развитие группы выступает фактором формирования личности в группе, и от ее уровня зависят особенности становления личности.

Это теоретическое положение дает основание утверждать, что личностное развитие школьника, а следовательно, его деятельность (учение, труд и т.д.) будет зависеть от системы межличностных отношений, в которую он включен. С другой стороны, межличностные отношения с одноклассниками являются показателем его школьного благополучия.

Вместе с тем все исследователи этого социального феномена сходятся на том, что внутреннюю основу межличностных отношений составляет общение как важнейшая общественная потребность человека. Межличностные взаимоотношения вплетаются в процесс общения, оно, в свою очередь, не может развиваться без сложившихся межличностных отношений. Этим можно объяснить тот факт, что детские психологи часто употребляют понятия «взаимоотношения» и «взаимодействие» в качестве синонимов. Общение рассматривается как общепсихологическая категория, охватывающая все виды и формы взаимодействия и отношений между людьми.

Методологической основой исследования процесса формирования межличностных отношений учащихся является теория деятельности, согласно которой «действительную основу личности составляет то особое строение целокупных деятельностей субъекта, которое возникает на определенном этапе развития его человеческих связей с миром» (А.Н. Леонтьев, 1983). Таким образом, система деятельностей, построенная учителем в процессе обучения, будет определяющей при формировании межличностных отношений школьников.

Одним из принципов формирования взаимоотношений является положение С.Л. Рубинштейна о том, что «единство сознания и деятельности или поведения основывается на единстве сознания и действительности или бытия, объективное содержание которого опосредует сознание, на единстве субъекта и объекта. Одно и то же отношение к объекту обусловливает и сознание, и поведение, одно – в идеальном, другое – в материальном плане» (С.Л. Рубинштейн, 2002). Исходя из этого, деятельность ребенка, его поведение – взаимодействие с другими людьми – является отражением его субъективных, внутренне сформированных отношений к другим. Это может служить основой для определения показателей сформированности уровня межличностных отношений школьников.

Принцип детерминизма, разработанный С.Л. Рубинштейном, утверждает, что «внешние причины действуют только через внутренние

условия, составляющие основание развития». Это теоретическое основание любого психологического явления определяет и принцип организации процесса формирования межличностных отношений школьников. Для образовательного процесса такое понимание есть признание ребенка подлинным субъектом, опосредующим своей деятельностью педагогические влияния. Для практической деятельности педагогов и психологов это означает не просто учет возможностей каждого ученика, но и знание того, какой вид помощи необходим конкретному ребенку, насколько он готов эту помощь воспринять и как создать условия для развития школьника с учетом его внутренних установок на общение и взаимодействие с окружающими.

С позиции субъектного подхода «особенно важно учитывать все многообразие взаимосвязей между каждым отдельным человеком и обществом в целом, не сводя социальность лишь к влиянию последнего на индивида как пассивного объекта общественных воздействий. Не только общество влияет на индивида, но и индивид как член общества влияет на последнее» (А.В. Брушлинский, 1996).

Таким образом, именно субъектно-деятельностный подход позволяет рассматривать межличностное взаимодействие как комплексное явление и выделять ученика как субъекта общения в образовательном процессе.

ОСОБЕННОСТИ КОММУНИКАТИВНЫХ УСТАНОВОК ПОДРОСТКОВ С РАЗЛИЧНЫМ УРОВНЕМ ИНТЕЛЛЕКТА*

Л.А. Ясюкова

Санкт-Петербургский государственный университет, Санкт-Петербург
bva1947@mail.ru

Еще на рубеже 90-х годов прошлого века А.В. Брушлинский фактически первый из отечественных психологов указал на важность совместного исследования проблем мышления и общения. Он писал, что

* Работа выполнена при финансовой поддержке РГНФ, грант № 07-06-00782а.

«в общем и целом, конечно, верно, что субъект-субъектные отношения являются ведущими, поскольку для человека самое главное – это другой человек, другие люди». Однако сам характер общения зависит от того, способен ли один человек понять другого, т.е. отношения одновременно становятся и субъект-объектными, и уже «не мышление подчиняется диалогу, а, наоборот, диалог – мышлению» (А.В. Брушлинский, 1990).

Известно, что в период подросткового возраста значительно интенсифицируется и становится особо значимым общение. В связи с этим интересно было посмотреть, как влияют интеллектуальные способности подростков на формирование их коммуникативного опыта. С этой целью было проведено психологическое обследование учащихся трех 8-х классов одной из школ Санкт-Петербурга. Использовались следующие методики: шкала Кеттелла из формы А для экспресс-оценки интеллекта ($В_с$); тест Фидлера – Ясюковой для исследования социального интеллекта, коммуникативных установок, самооценки; опросник толерантности Ясюковой и фрустрационный тест Розенцвейга. Результаты представлены в таблицах 1–3. Всего было обследовано 74 ученика (43 мальчика и 31 девочка). Мы предположили, что более высокий интеллект позволит подросткам оптимизировать общение, а также осуществить самостоятельный выбор в пользу гуманистических коммуникативных установок. Для этого восьмиклассники были разбиты на две группы: 33 человека с интеллектом, превышающим возрастную норму ($В_с\uparrow$), и 41 человек, имеющий средний и ниже среднего уровень интеллекта ($В_с\downarrow$). Анализировались также особенности коммуникативных установок, связанные с гендером. Логично было предположить, что гендерные традиции воспитания у девочек терпения, сострадательности, заботливости, доброжелательности будут более способствовать развитию их коммуникативных навыков и формированию личностной толерантности по сравнению с мальчиками.

Таблица 1

Характеристика интеллекта и личностной толерантности учащихся

Группы	$В_с$	$Т_1$	$Т_2$	$Т_3$	$Т_4$	$Т_5$	$Т_о$
М	8,49	5,19	3,28	2,81	3,53	4,23	19,05
Д	8,03	5,35	3,94	3,87	4,87	4,84	22,87
$В_с\uparrow$	10,42	5,52	4,09	3,84	4,39	4,27	21,91
$В_с\downarrow$	6,59	5,05	3,12	3,95	3,85	4,66	19,63

Из данных таблицы 1 видно, что в целом интеллектуальное развитие учащихся, как мальчиков, так и девочек, соответствует средней возрастной норме. Обследованные подростки в целом имеют средний уровень толерантности ($Т_О$), который достоверно выше (по критерию Стьюдента) у девочек, по сравнению с мальчиками, и у наиболее интеллектуальных подростков. Не выявлено достоверных различий по шкалам «широта взглядов – культурная ограниченность» и «контроль эмоций – ситуативная раздражительность» ($Т_1$ и $Т_5$). Уважительное отношение к чужим взглядам, признание равных прав за представителями других культур ($Т_2$) свойственно только подросткам, имеющим наиболее высокий уровень интеллекта, гендерные различия недостоверны. Для остальных обследованных подростков характерны предубеждение, подозрительность по отношению к людям, которые на них не похожи. Гендерные различия проявились в том, что девочки склонны к проявлению эмпатии, сочувствия, в то время как у большинства мальчиков эмоциональные реакции на проблемы незнакомых людей полностью отсутствуют ($Т_4$). Более того, для мальчиков характерно не только равнодушие к людям, принадлежащим к другим социальным группам, этносам и культурам, но и стремление вымещать на них собственные обиды и неприятности ($Т_3$).

На основании данных таблицы 2 можно сделать выводы относительно взаимодействия подростков с людьми их ближайшего окружения. Доброжелательное отношение к близким людям свойственно девочкам и подросткам с высоким уровнем интеллекта (т.к. индексы $МРС_Д$ и $МРС_Л$ превышают 7 баллов). Они способны и к конструктивному деловому взаимодействию с людьми, которые им не нравятся (т.к. индекс $LPC_Д$ превышает 3,5 балла), но в ситуациях бытового общения могут не скрывать неприязни (т.к. индекс $LPC_Л$ ниже 3,5 балла). Мальчики и подростки со средним уровнем интеллекта скептически относятся даже к близким людям, обижают их тем, что недооценивают их положительные стороны и, напротив, преувеличивают и подчеркивают их недостатки, а конструктивно взаимодействовать или просто общаться с людьми, которые им не нравятся, не могут совсем. Абсолютное большинство обследованных подростков плохо разбираются в людях, склонны к категоричным суждениям, их социальный интеллект развит пока недостаточно, т.к. индекс ASO превышает 15 баллов. Девочки более самокритичны, чем мальчики ($Р_Д$, $Р_Л$). Подростки с высоким уровнем интеллекта адекватно оценивают свои деловые возможности ($Р_Д$), но недостаточно самокритичны в отношении личных качеств ($Р_Л$). Подростки со средним уровнем интеллекта не замечают своих недостатков в деловой сфере, им также не хватает самокритичности и в оценке личных качеств.

Таблица 2

Характеристика социального интеллекта учащихся

Группы	$MPC_д$	$MPC_л$	$LPC_д$	$LPC_л$	ASO	$P_д$	$P_л$
М	6,92	6,88	3,20	2,98	22,82	-1,70	-0,88
Д	7,42	7,32	3,67	3,37	22,07	-4,32	-4,13
$В_с\uparrow$	7,41	7,50	3,88	3,02	23,73	-4,27	-1,97
$В_с\downarrow$	6,90	6,88	3,41	3,25	21,52	-1,61	-2,46

Таблица 3

Характеристика поведения учащихся в стрессовых ситуациях

Группы	E	I	M	O-D	E-D	N-P	GCR	E	i
М	50,42	20,54	29,07	27,57	39,59	32,61	45,13	5,24	2,54
Д	43,96	26,69	29,35	29,11	34,99	35,90	48,85	3,34	3,34
$В_с\uparrow$	49,43	22,53	28,06	26,92	38,09	34,84	47,55	4,78	3,03
$В_с\downarrow$	46,21	23,71	30,09	29,28	37,23	33,38	46,07	4,18	2,76

На основании данных Таблицы 3 можно сделать вывод о том, что наиболее несдержанно в стрессовых ситуациях (E) ведут себя большинство мальчиков и подростков с высоким уровнем интеллекта. Девочки ведут себя в конфликтных ситуациях наиболее сдержанно. Чувство личной вины и ответственности (I), способность учиться на собственных ошибках в большей степени свойственно также девочкам. Мальчики, напротив, обычно отрицают свою вину в конфликте, склонны перекладывать ответственность за случившееся на окружающих людей (I, *E*). Наиболее чувствительны к стрессу (M) подростки с высоким уровнем интеллекта, именно они и мальчики наиболее тяжело переносят стресс (E-D). Девочки и подростки с более низким уровнем интеллекта меньше обращают внимания на неприятности, легче забывают ссоры и конфликты. Застревание в стрессе (O-D) характерно для учащихся с более низким уровнем интеллекта: они не сразу замечают ухудшение ситуации, не знают, что предпринять, ждут, что неприятности исчезнут сами собой. Напротив, учащиеся с более высоким интеллектуальным развитием не склонны откладывать решение проблем, начинают действовать сразу, как только

проблема возникает (O-D). Они же, а также и большинство девочек, лучше умеют находить рациональный выход из стрессовых ситуаций (N-P), самостоятельно решая возникающие проблемы (i), чего нельзя сказать о мальчиках и подростках с более низким уровнем интеллекта. Способность к социальной адаптации у большинства обследованных учащихся развита пока недостаточно, т.к. индекс GCR не достигает 50%. Это можно объяснить возрастной ограниченностью сферы коммуникативного опыта.

Проведенное исследование подтвердило, что культурные традиции, в которых воспитываются девочки, в большей степени способствуют развитию коммуникативных способностей, нежели система воспитания мальчиков, а высокий уровень интеллекта позволяет подросткам своевременно и самостоятельно решать возникающие в сфере общения проблемы и формировать личностную толерантность. Глубоко прав был А.В. Брушлинский, когда отмечал, что «в ходе познавательной, а в частности мыслительной, деятельности человек использует и развивает общение» (А.В. Брушлинский, 1990).

СПИСОК АВТОРОВ

Аверкина Е.А. 226
Акопов Г.В. 321, 328
Акопян Л.С. 432
Алишев Б.С. 80
Андронов В.П. 230
Аникина В.Г. 233
Анохина Г.М. 103
Ануфриева М.А. 331
Афанасенко А.В. 84
Бабаева Ю.Д. 236
Бакшутова Е.В. 334
Балымова И.В. 171
Батаршев А.В. 510
Безумова Л.Г. 513
Белова Л.В. 436
Белоус О.В. 439
Белоусова С.А. 337
Бердников Д.В. 442
Беспалов Б.И. 240
Битюцкая Е.В. 226
Богоявленская Д.Б. 25
Большакова А.Н. 446
Большакова О.Н. 87
Большунова Н.Я. 90
Борщевский И.С. 243
Босенко Ю.М. 454
Бубнова С.С. 340
Будич Н.Ю. 516
Бурмистрова-Савенкова А.В. 246
Быкова Н.Л. 328
Вавакина Т.С. 342
Валуйская Т.Л. 449
Верстова М.В. 347
Виленская Г.А. 94
Виноградская А.И. 35
Воловикова М.И. 249
Волочков А.А. 213
Воробьева И.В. 354
Галкина Т.В. 97
Гаричева Н.Е. 357
Голиков Ю.Я. 324, 430
Головина Е.В. 519
Гончарова О.М. 452
Горская Г.Б. 454
Григорьева М.В. 522
Гришина Н.В. 210
Гущина Т.В. 251
Дёмин А.Н. 363
Дерманова И.Б. 62
Джумагулова Т.Н. 524
Диденко Е.Н. 527
Дикая Л.Г. 419
Достовалов С.Г. 254
Елизаров А.Н. 530
Ермолаева Е.П. 256
Ждан А.Н. 28
Журавлев А.Л. 312
Зеленова М.Е. 457, 461
Зернова Т.И. 454
Знаков В.В. 31
Зобков В.А. 100
Иванова М.Г. 464
Иванченко Г.В. 259
Ивашинина Т.Б. 103
Индина Т.А. 467
Иоголевич Н.И. 106
Истомина С.В. 470
Кан Л.В. 473

Карпинский К.В. 534
Карпов А.В. 65
Кашапов М.М. 109
Кибальченко И.А. 112
Кимберг А.Н. 37
Кирпиков А.Р. 115
Климонтова Т.А. 263
Ковалева Н.А. 537
Ковалева Ю.В. 360
Колпакова М.Ю. 249
Кольцова В.А. 40
Комарова Т.К. 118
Коржова Е.Ю. 220
Корнилов Ю.К. 121
Корнилова Т.В. 423
Коровкин С.Ю. 121
Корсун И.В. 541
Костин А.Н. 430
Котова С.А. 124
Красильников И.А. 501
Кружкова О.В. 354
Кудрявцев В.Т. 43
Кузнецова И.В. 266
Кукушкина О.А. 127
Кулаева Е.В. 366
Куликова Т.И. 130
Купрейченко А.Б. 369
Купченко В.Е. 507
Куфтяк Е.В. 134
Лазебная Е.О. 461
Леонтьев Д.А. 69
Лидская Э.В. 169
Литвинова А.В. 372
Лобков Ю.Л. 394
Лузаков А.А. 375
Лызь Н.А. 137
Магомед-Эминов М.Ш. 269
Макарьев И.С. 140
Мацкевич О.А. 97
Меерович М.И. 204
Микляева А.В. 379
Мироненко И.А. 452
Моисеев А.С. 369
Моросанова В.И. 417, 467
Мунхцэцэг Мунхчулуун 143
Муратова И.А. 382
Мустафина Л.Ш. 384
Наприев И.Л. 544
Нартова-Бочавер С.К. 146
Некрасов С.Д. 149
Няголова М.Д. 48
Обознов А.А. 476
Ожиганова Г.В. 152
Ожигова Л.Н. 272
Осипова И.С. 550
Осницкий А.К. 494
Падун М.А. 477
Панина Е.В. 155
Панов В.И. 159
Панченко Е.А. 388
Плетеневская Н.Н. 162
Плотников В.В. 442
Поварёнков Ю.П. 165
Позднякова Г.П. 169
Позняков В.П. 315, 342
Полутина Н.С. 276
Полякова О.О. 279
Попов Л.М. 171
Постылякова Ю.В. 480
Прохоров А.О. 223
Пучкова И.М. 175
Радина Н.К. 178
Рассадина С.А. 547
Ревенко Ю.С. 372
Розевика Я.В. 483
Романов К.М. 550
Рубченко А.К. 553
Румянцева Т.В. 485
Руслина А.О. 282
Рыльская Е.А. 391
Рябикина З.И. 50
Салихова Н.Р. 181

Сапоровская М.В. 556
Сарычев С.В. 394
Свешникова С. Л.285
Селиванов В.В. 73
Сергиенко Е.А. 54
Синельникова Е.С. 560
Синельникова С.С. 563
Скворцова Ю.В. 427
Скотникова И.Г. 76
Скрипкина Т.П. 288
Смехов Ф.В. 184
Соболев С.И. 292
Солондаев В.К. 187
Сорокина С.Е. 488
Степанов Д.И. 295
Степанова Л.Г. 566
Стольникова О.В. 298
Стражкова А.Н. 570
Стрелков Ю.К. 191
Сутужко В.В. 574
Сухих С.А. 577
Тарасова Л.Н. 292
Терещенко Н.Г. 195
Тимофеева Т.Б. 519
Тиханова М.С. 198
Тихомирова Т.Н. 398
Томчук С.А. 302
Трощий А.Р. 581
Турок Е.М. 400
Тютюник М.В. 584
Улько Е.В. 305
Федотова Г.Р. 490
Флоровский С.Ю. 403
Фоменко Г.Ю. 216
Харитонова Е.В. 587
Харламенкова Н.Е. 59
Хисамбеев Ш.Р. 169
Хозяинова Т.К. 591
Холодная М.А. 201
Хорошун М.Э. 454
Цымбалюк А.Э. 308
Черникова Т.В. 406
Чернышёв А.С. 318
Шамионов Р.М. 497
Шиповская В.В. 410
Шкуричева Н.А. 593
Шлыкова Ю.Б. 504
Шрагина Л.И. 204
Эксакусто Т.В. 413
Янчукович О.В. 207
Ясюкова Л.А. 596

Научное издание

ЛИЧНОСТЬ И БЫТИЕ: СУБЪЕКТНЫЙ ПОДХОД

**Материалы научной конференции,
посвященной 75-летию со дня рождения
члена-корреспондента РАН
А.В. Брушлинского,
15–16 октября 2008 г.**

Редактор — И.В. Клочкова
Корректор — О.В. Шапошникова
Макет и верстка — Л.И. Иванова
Обложка — А. Пожарский

Сдано в набор 15.08.08. Подписано в печать 15.09.08.
Формат 60x90/16. Бумага офсетная. Печать офсетная.
Гарнитура PetersburgC
Усл. печ. л. 38 Уч-изд. л. 33,2
Тираж 300 экз. Заказ №

Лицензия ЛР № 03726 от 12.01.01
Издательство «Институт психологии РАН»
129366, Москва, ул. Ярославская, 13, тел.: (495) 682-51-29
E-mail: publ@psychol.ras.ru
www.psychol.ras.ru

Отпечатано в ООО «УПП Макс-принт»

ДЛЯ ЗАМЕТОК

ДЛЯ ЗАМЕТОК

ДЛЯ ЗАМЕТОК

ДЛЯ ЗАМЕТОК