

Министерство образования Республики Беларусь

УЧРЕЖДЕНИЕ ОБРАЗОВАНИЯ
«ГРОДНЕНСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ УНИВЕРСИТЕТ
ИМЕНИ ЯНКИ КУПАЛЫ»

Кафедра экспериментальной и прикладной психологии

К.В. КАРПИНСКИЙ

**АКТУАЛЬНЫЕ ПРОБЛЕМЫ
ПСИХОЛОГИИ ЛИЧНОСТИ**

Сборник научных статей
Выпуск 3

Гродно
ГрГУ им. Я. Купалы
2011

УДК 159.923.(08)
ББК 88.37
А43

Рекомендовано Советом факультета психологии ГрГУ им. Я. Купалы.

Научный редактор:

Карпинский К.В., кандидат психологических наук, доцент,
заведующий кафедрой экспериментальной и прикладной психологии
ГрГУ им. Я. Купалы.

Рецензенты:

Янчук В.А., доктор психологических наук, профессор,
декан факультета психологии АПО;
Фурманов И.А., доктор психологических наук, профессор, заведующий
кафедрой психологии БГУ.

При оформлении обложки использован рисунок Мэгги Даимс
(Maggie Daems).

А43 **Актуальные проблемы психологии личности** : сб. науч. ст. /
ГрГУ им. Я. Купалы ; науч. ред. / К.В. Карпинский. – Гродно :
ГрГУ, 2011. – 279 с.
ISBN 978-985-515-450-2

В сборнике представлены результаты научных исследований преподавателей кафедры экспериментальной и прикладной психологии Учреждения образования «Гродненский государственный университет имени Янки Купалы» и преподавателей партнерских вузов, посвященные проблеме личности в современной психологии. Включенные в сборник статьи при всем их тематическом разнообразии объединяет общая методологическая идея – идея личности как субъекта общения и социального познания, учебной и профессиональной деятельности, а также индивидуального жизненного пути. Адресуется профессиональным психологам – исследователям, практикам, преподавателям, а также студентам, магистрантам и аспирантам психологических специальностей.

УДК 159.923.(08)
ББК 88.37

ISBN 978-985-515-450-2

© Учреждение образования
«Гродненский государственный университет
имени Янки Купалы», 2011

ЛИЧНОСТЬ КАК СУБЪЕКТ ЖИЗНИ

УДК 159.923.3

К.В. Карпинский

ДЕЗИНТЕГРИРОВАННЫЙ СМЫСЛ ЖИЗНИ КАК ФАКТОР ВОЗНИКНОВЕНИЯ ЛИЧНОСТНОГО КРИЗИСА

В статье представлены результаты теоретико-эмпирического исследования дезинтегрированного смысла жизни и его роли в порождении смысложизненного кризиса в развитии личности. Анализируется сущность, проявления, виды дезинтеграции смысла жизни как многоуровневой, поликомпонентной системы. Особое внимание уделяется вертикальной, или межуровневой дезинтеграции, для которой характерно содержательное несовпадение осознанных смысложизненных ориентаций и объективно сложившихся, реально действующих смысложизненных ценностей личности. На материале эмпирического исследования доказывается гипотеза о том, что вертикальная дезинтеграция смысла жизни провоцирует переживание личностью смысложизненного кризиса.

Ключевые слова: *смысл жизни, неоптимальный смысл жизни, дезинтеграция смысла жизни, смысложизненный кризис, жизнедеятельность.*

В современной психологии актуальной проблемой является изучение механизмов и закономерностей поиска, обретения и реализации личностью смысла жизни, его дифференциальных свойств и возрастных особенностей, а также психологических последствий его потери. Неуклонно растущий интерес к данной проблематике обусловлен, с одной стороны, динамикой психологического состояния современных обществ, а с другой стороны, внутренними тенденциями развития зарубежной и отечественной психологической мысли.

Экзистенциальное неблагополучие современного общества и человека выдвигает проблему смысла жизни на передний план социальных и гуманитарных наук, в том числе психологии. Наблюдая за «пандемией» смыслоутратных настроений, поразившей во второй половине ушедшего века большую часть человечества, философы и социологи в унисон нарекли современность эпохой «экзистенциальной тревоги» [30], порой «метафизических дефицитов» [34], «бессмысленным временем» [35]. Исследования современного российского общества свидетельствуют о том, что его члены массово страдают от психологических проблем, связанных с обес-

цениванием традиционных смыслов жизни и отсутствием ясных жизненных ориентиров [6; 40; 50].

Интерес к проблеме смысла жизни подогревается изменением познавательной ситуации в зарубежной и отечественной психологии личности. После продолжительной «теоретической депрессии» 80-х годов XX века американская и европейская персонология обратилась к поиску и обоснованию новых единиц психологического анализа личности, которые должны были прийти на смену диспозициям. К тому времени диспозиционные теории личности, исчерпав объяснительный и прогностический потенциал, остановились в своем развитии на модели «Big Five», а их авторитет был сильно расшатан критикой, обрушившейся со стороны ситуационного подхода и принципа интеракционизма. Ренессанс зарубежной персонологии, который отчетливо ощущается и сегодня, был связан с началом активной разработки новых конструкторов, релевантных индивидуальной жизни в целом («жизненные цели», «личные стремления», «автобиографические нарративы», «жизненные истории», «смысл жизни» и т.д.). Впоследствии из этих понятий произросли и расцвели полноценные нарративные, целевые и смысловые теории личности. На волне этих перемен феномен смысла жизни из предмета «маргинальных» исследований постепенно превратился в доминанту интересов официальной академической психологии личности.

В развитии отечественной психологии личности наряду с тенденциями интеграции и дифференциации действует еще одна специфическая тенденция – возрастающая «субъектизация» (А.В. Брушлинский) знаний о личности. Она порождена общим признанием методологической ценности субъектного подхода, в различных вариантах разработанного крупными научными школами в отечественной психологии, и его активным внедрением в разные области исследований. Специальный анализ истории и перспектив развития отечественной психологии личности показывает, что на основе субъектного подхода эта научная отрасль интенсивно трансформируется в психологию субъекта – общепсихологическую теорию зрелой здоровой личности в ее вершинных проявлениях, на высшем для нее уровне самодетерминации, продуктивности и индивидуализации. Логика научного развития психологии личности в какой-то степени уподобляется логике нормативного развития субъектности в онтогенезе. По ходу субъектогенеза личность рождается сначала как субъект частных действий в составе совме-

стной с другими людьми деятельности, затем становится субъектом отдельных видов поведения и деятельности, потом созревает в качестве субъекта индивидуальной жизни, а некоторые люди в своем личностном развитии поднимаются на уровень субъекта истории – жизни отдельных народов и человеческого рода в целом. Сегодня психология личности эволюционирует от изучения субъекта отдельных видов поведения и деятельности (учебной, профессиональной, экономической, политической и т.д.) к познанию субъекта жизни, т.е. оборачивается в психологию жизненного пути личности [17]. В этой связи в круг ее научных интересов включаются такие психические структуры и процессы, которые выделяют личность именно как субъекта жизни. Первым в ряду этих психобиографических образований стоит смысл жизни, изучение которого актуализируется тенденцией «субъектизации» отечественной психологии личности.

Одной из перспективных линий в разработке данной проблематики выступает психологический анализ феноменологии, механизмов и закономерностей смысложизненного кризиса в развитии личности. С самых общих позиций этот кризис понимается как длящееся состояние, которое обусловлено неразрешимыми или неразрешенными противоречиями в поиске и практической реализации смысла индивидуальной жизни, характеризуется специфической феноменологией, является источником деформаций личности как субъекта жизни и дисрегуляции ее повседневной жизнедеятельности [19]. Состояния личностного развития, подобные кризису смысла жизни, в научной литературе обозначаются разными терминами: «экзистенциальный невроз», «фрустрация потребности в смысле жизни», «метапатология», «кризис ноодинамики», «ценностный кризис» и т.д. Для описания их субъективной картины удачно подходят метафоры «экзистенциального вакуума» [33] и «отчуждения» [24], а их главным отличительным признаком является недостаток ценностей, которые могли бы придать жизни мотивационную привлекательность, эмоциональную насыщенность и сквозную интенциональную направленность.

Систематизация сложившихся представлений о путях и факторах возникновения этих состояний позволяет выделить две этиологические разновидности смысложизненного кризиса: кризис бессмысленности, который наступает из-за отсутствия смысла в жизни и невозможности его отыскать, и кризис смыслоутраты, который порождается потерей смысла жизни в критической ситуации и не-

возможностью его восстановить. Несмотря на существенные различия в детерминации названных видов кризиса, их сближает общий этиологический фактор – дефицит ценностей, которые организовывали, структурировали и наполняли бы индивидуальную жизнь смыслом. В случае кризиса бессмысленности можно констатировать первичный дефицит смыслообразующих ценностей, а в случае кризиса смыслоутраты – вторичный дефицит, которому предшествовало относительное смысложизненное благополучие.

Так выглядит традиционный подход к объяснению происхождения смысложизненного кризиса в развитии личности. Сам по себе этот подход не вызывает сомнений, но он основывается на ряде аксиоматических положений о смысле жизни, которые не вполне соответствуют реальности и не всегда критически оцениваются исследователями. В сжатой форме аксиоматику данного подхода можно сформулировать в следующих суждениях: а) наличие смысла в жизни является безусловным благом для личности и залогом ее прогрессивного развития, продуктивности, благополучия, адаптации и здоровья; б) отсутствие или разрушение смысла жизни неизбежно оборачивается для личности психологическими проблемами; в) при этом совсем не важно, каков этот смысл по своим содержательным и формальным (структурным, функциональным, темпоральным, энергетическим) свойствам.

В реальности далеко не всякий смысл жизни служит фактором восходящего развития, жизненной продуктивности и устойчивого благополучия личности. При определенных условиях смысл жизни превращается из блага, отвечающего одной из насущных потребностей, в бремя, которое мешает гармоничному развитию и нормальной жизнедеятельности личности. Искажение психологических свойств и функций смысла жизни приводит к всевозможным срывам, нарушениям личностного развития, которые составляют достаточно обширную группу смысложизненных кризисов. В отличие от «классических» кризисов бессмысленности и смыслоутраты, подобные кризисы еще практически не исследованы психологической наукой. Во многом это объясняется особенностями возникновения и протекания таких кризисов, которые вызревают изнутри и незаметно для носителя искаженного смысла жизни, не приурочены к наступлению определенных жизненных событий и не привлекают к себе внимания бурной, стремительной динамики. Эти кризисы характеризуются стертой, смазанной феноменологической картиной: в ней нет той интенсивности, болезненнос-

ти, регулярности и тотальности субъективных переживаний, которая выделяет кризисы бессмысленности и смыслоутраты. Они легко затушевываются другими негативными психическими состояниями (депрессией, тревогой, напряженностью, усталостью, эмоциональным выгоранием и т.д.) и сложны для диагностики, поскольку из их феноменологии может «выпадать» главный идентифицирующий признак традиционно изучаемых кризисов – резко пониженный уровень общей осмысленности жизни. Этот формально-динамический показатель, наоборот, может быть умеренным или даже высоким, поскольку смысл все же присутствует в жизни, но качество выполнения этим смыслом отражательной, регуляторной, коммуникативной, антистрессорной и прочих функций в жизнедеятельности личности остается критически низким. В силу данного обстоятельства методики, предназначенные для оценки уровня осмысленности жизни, не вполне пригодны для исследования смысложизненного кризиса, т.к. не учитывают его специфических субъективных и поведенческих проявлений.

Таким образом, детерминация смысложизненного кризиса в развитии личности сложна и вариативна, а для ее описания требуется тонкая дифференциация научных терминов. Психологическое понятие смысложизненного кризиса объемлет широкий круг кризисных явлений, возникающих на основе бытийных противоречий в системе отношений личности к ее целостной жизни. Кризис бессмысленности, для которого характерно тотальное отсутствие смысла в жизни и невозможность его определить, и кризис смыслоутраты, при котором смысл жизни уничтожается непреодолимой ситуацией, являются лишь частными разновидностями смысложизненного кризиса. Кроме того, обособляется большая и малоисследованная группа кризисов, произрастающих из неоптимального по своим психологическим функциям и свойствам смысла жизни, который личность к своему несчастью пытается реализовать. Парадоксально, но факт: движущее противоречие кризиса может корениться не в том, чтобы отыскать, уберечь и довести до практической реализации адекватный смысл жизни, а в том, чтобы освободиться от неоптимального смысла, воздержаться от его воплощения в жизнь, нейтрализовать его деструктивное влияние на развитие личности.

На протяжении ряда лет нами проводится цикл теоретико-эмпирических исследований, направленных на раскрытие закономерностей возникновения и протекания личностных кризисов, спровоцированных принятием и попытками осуществления «неопти-

мального» (В.Э. Чудновский) смысла жизни. В ходе этих исследований выявлены различные виды неоптимального смысла жизни, в том числе бездуховный, нереалистический, конфликтный, неконгруэнтный смысл, каждый из которых обнаруживает высокую кризисогенность в развитии личности. Цель настоящего исследования – теоретически проанализировать еще одну психологическую разновидность, именуемую «дизинтегрированный смысл жизни», и эмпирически изучить ее взаимосвязь с переживанием личностью смысложизненного кризиса.

В общенаучном значении дезинтеграция рассматривается как нарушение функциональной и структурной целостности системы, вследствие которого последняя утрачивает специфические свойства и функции либо распадается и прекращает свое существование, т.е. подвергается дисфункции или деструкции. В реальных условиях она проявляется на функциональном и структурном уровне одновременно, и лишь в целях научного анализа можно абстрагировать функциональную и структурную дезинтеграцию системы как две относительно независимые формы. Первая выражается в функциональном несоответствии, рассогласовании элементов и компонентов системы при сохранении структурных взаимосвязей между ними. Вторая выражается в разрыве или ослаблении структурных связей между элементами и компонентами системы, в результате чего она раскалывается на несколько более примитивных систем, которые могут функционировать как слаженно, так и противоречиво.

Чтобы спроецировать эти общенаучные положения на смысл жизни, его необходимо охарактеризовать как сложную, поликомпонентную, многоуровневую психическую систему; аргументировать, что он представлен на разных уровнях организации человеческой психики и включает в себя структурные и процессуальные составляющие когнитивной, аффективной, мотивационно-смысловой природы. Не вдаваясь сейчас в подробный анализ отдельных составляющих, отметим, что в структуре смысла жизни четко разграничиваются две подсистемы, одна из которых залегает на неосознанном уровне, а вторая – развернута в сознании.

В первую очередь, смысл жизни должен быть охарактеризован как особое образование смысловой сферы, которое лежит за пределами индивидуального сознания и для осознания которого от личности требуется специальная рефлексивная работа, направленная на свой внутренний мир или жизненный путь. В целом исследователи сходятся во мнении, что по своей природе смысл жиз-

ни является смысловым образованием, но их взгляды существенно расходятся в выборе того класса смысловых структур, к которому он конкретно принадлежит. По мере становления смыслового подхода в психологии смысл жизни отождествлялся с различными смысловыми структурами – глобальным личностным смыслом, обобщенной смысловой диспозицией, иерархически высшим мотивом, личностной ценностью и т.д. В настоящее время понимание смысла жизни как «монолитного», односоставного образования постепенно уступает свои позиции «ансамблевой», системной трактовке. В ее свете смысл жизни предстает как целостная система разнопорядковых смысловых структур и процессов, организованных по принципам иерархии и гетерархии и совместно обеспечивающих смысловую регуляцию автобиографического познания, связанного с конструированием субъективной картины жизненного пути, и практической деятельности, направленной на преобразование индивидуальной жизни в соответствии с ее смыслом для личности.

Системообразующими, ядерными компонентами смысла жизни выступают наиболее устойчивые, обобщенные и значимые ценности личности. Их роль в поддержании структурной и функциональной целостности смысла жизни настолько велика, что зачастую понятия «личностная ценность» и «смысл жизни» слипаются и поглощают друг друга. Например, Б.С. Братусь определяет личностные ценности человека как «наиболее общие, генерализованные смыслы его жизни» [5, с. 105], а В.Э. Чудновский квалифицирует смысл жизни как «идею, присвоенную человеком и ставшую для него ценностью чрезвычайно высокого порядка» [37, с. 193]. В зарубежной литературе по смысложизненной проблематике применительно к ценностям нередко используется термин «источники смысла жизни» («sources of meaning in life») [33; 41; 44–46; 49; 54–58], что, на наш взгляд, вполне оправдано с генетической и функциональной точки зрения. Генезис смысла жизни подразумевает особую активность личности, которая связана с ориентировкой в социокультурных ценностях, приобщением к ним в процессе совместной с другими людьми жизнедеятельности, их интериоризацией и индивидуализацией. Поскольку личность находит и обретает смысл собственной жизни посредством присвоения социокультурных ценностей, последние в генетическом аспекте могут рассматриваться как его источники. Ценности правомерно трактовать в качестве источников смысла жизни также и в функциональном аспекте, но здесь они должны быть взяты уже не как надындиви-

дуальные образования смыслового фонда культуры, а как смысловые структуры внутреннего мира личности. Функциональная специфика ценностей заключается в том, что они являются внутренними источниками побуждения и смыслообразования целостной жизнедеятельности личности, а не только отдельных видов деятельности, входящих в ее состав. Будучи стержневыми компонентами смысла жизни, они консолидируют вокруг себя прочие смысловые структуры (мотивы, диспозиции, установки, личностные смыслы), которые производны от ценностей и как бы опредмечивают, преломляют их на отдельные жизненные ситуации и частные виды деятельности. За счет этих смысловых структур реализация смысложизненных ценностей пролонгируется в изменяющихся обстоятельствах и в разных деятельности, «сцементированных» единым смыслом во внутренне последовательный, преемственный жизненный путь. Таким образом, социокультурные ценности выступают в качестве источников индивидуального смысла жизни в генетическом аспекте, а личностные ценности служат его источниками в функциональном аспекте.

В индивидуальном сознании смысл жизни презентирован как комплекс феноменов мотивационной, аффективной и когнитивной модальности. На наш взгляд, мотивационный компонент составляют субъективно переживаемые побуждения, стремления и притязания, которые обусловлены реально сформировавшимися и обязательно осознаваемыми смысложизненными ценностями личности. Аффективный компонент образуют эмоциональные переживания, которые личность испытывает в процессе практической реализации смысложизненных ценностей. Когнитивный компонент представлен смысложизненными ориентациями – осознанными представлениями личности о содержании и взаимосвязях, абсолютной и относительной значимости тех ценностей, которые она считает главными в своей жизни. В совокупности эти представления складываются в более или менее целостное, структурированное понимание личностью смысла собственной жизни.

В рамках настоящего исследования особое внимание привлекает когнитивный компонент смысла жизни, поскольку по сравнению с остальными компонентами он наиболее подвержен искажениям и деформациям. Это обусловлено спецификой психических механизмов, репрезентирующих смысл жизни в индивидуальном сознании и существенно разнящихся для когнитивного, аффективного и мотивационного компонентов. Исходя из представле-

ний Л.С. Выготского, можно утверждать, что механизмы сознательной презентации смысла жизни в форме эмоциональных переживаний и мотивационных побуждений носят характер натуральных психических функций. Это значит, что они наличествуют в психике с самого рождения, функционируют непосредственно и непроизвольно, лежат за гранью сознания, а сознанию явлены только лишь конечные «продукты» их работы – смысложизненные переживания и побуждения. Если смысл жизни действительно сформирован как смысловая структура личности, он будет порождать адекватные эмоции и побуждения без всяких сознательных и волевых усилий со стороны человека; человеку не нужно специально учиться способам переживания этих эмоций и побуждений, хотя при желании он может успешно овладеть техникой произвольного контроля и управления ими. Интерес и любовь к жизни, ее эмоциональная насыщенность, желание жить и подобные им феномены являются прямыми, естественными и во многом автоматическими следствиями нахождения личностью смысла собственной жизни.

Иначе обстоит дело с механизмами, обеспечивающими представленность в сознании когнитивного компонента, т.е. необходимыми для рационализации и вербализации смысла жизни, а также для его целенаправленной коммуникации другим людям в процессе общения. По своему происхождению они являются культурными психическими функциями, а по своей природе – механизмами рефлексивной мыслительной деятельности, суть которой выражается в опосредованном и обобщенном познании личностью своего внутреннего мира и индивидуального жизненного пути. Эти механизмы запускаются в ответ на формулировку особой мыслительной задачи, которая выступает частным случаем задачи на смылосознание или, словами А.Н. Леонтьева, «задачи на смысл». Задача на смысл жизни может актуализироваться эндогенным и экзогенным путем: вследствие спонтанного пробуждения внутренней познавательной потребности [27] либо в силу внешней необходимости, навязанной жизненными событиями [5; 33], запросом со стороны партнера по общению [15], участием в психодиагностическом обследовании [22] и прочими естественными и лабораторными ситуациями. Эмоциональные переживания и мотивационные побуждения, проистекающие от смысла жизни и непосредственно открывающиеся сознанию, включаются в условие данной рефлексивной задачи в качестве исходных данных, а их анализ, обобщение и соотнесение с предметным контекстом индивидуальной жиз-

ни служит «путеводной нитью» к искомому. В качестве искомого в задаче на смысл жизни фигурируют реально сформировавшиеся ценности, которые побуждают, направляют и снабжают смыслом повседневную жизнедеятельность личности. Постичь смысл жизни – значит раскрыть ценности, выступающие его действительными источниками. Но поскольку смысложизненные ценности производны от практического взаимодействия личности с индивидуальной жизнью как особого рода целостностью, то сущность задачи в конечном итоге сводится к анализу этих реальных смыслопорождающих отношений. Ими и определяется «основное отношение» (С.Л. Рубинштейн) задачи на смысл жизни, т.е. закономерная связь между ее условиями (предметным контекстом жизни и его отображением в субъективных переживаниях и побуждениях личности) и требованиями (вопросом «Что для меня важно, значимо в жизни?»). Решение задачи оформляется в виде самоотчета о содержании смысла жизни, а проще говоря, в виде ответа на вопрос «Ради чего я живу?» или «В чем смысл моей жизни?», который личность формулирует для самой себя и окружающих людей. Важно то, что в этой формулировке всегда имплицитно или эксплицитно содержится ссылка, указание на ценности, сообщающие индивидуальной жизни тот или иной смысл. В психологической литературе конечный результат решения задачи на осознание смысла жизни описывается самыми различными терминами: «идея» (В.Э. Чудновский), «ведущая идея» (К. Попельский), «замысел жизни» (С.Л. Рубинштейн), «понимание смысла жизни» (К. Обуховский), «философия жизни» (Г. Олпорт) и т.д. Несмотря на значительные терминологические вариации, суть остается неизменной: во всех случаях речь идет о более или менее связанной, систематизированной совокупности смысложизненных ориентаций – сознательных представлений личности о ценностях, с которыми она ассоциирует смысл своей жизни.

Существуют выраженные индивидуальные различия, которые связаны с мотивацией рефлексивной деятельности, направленной на решение смысложизненной задачи, а также со способами постановки и решения самой этой задачи. В ранее проводившихся нами исследованиях выделились две больших группы мотивов, побуждающих личность к размышлению над смыслом собственной жизни, и два способа формулирования задачи, релевантные этим мотивам [12].

Первую группу составляют мотивы, фокусирующие познавательный интерес личности на ее собственной жизни, что обуслов-

лено желанием эффективно управлять, правильно распорядиться ею, стать счастливее, прожить ее достойно, оставить после себя что-нибудь значимое, служить образцом для подражания, прославиться и т.д. К этой группе примыкают не только собственно познавательные мотивы, но также мотивы персонализации, контроля, достижения жизненного успеха, избегания жизненного неуспеха, эвдемонистические, глористические и другие побуждения, осуществление которых, по логике испытуемых, возможно лишь при условии понимания глубинного смысла, истинного предназначения собственной жизни. Поскольку объектом мотивационного интереса в данном случае выступает индивидуальная жизнь, то и задача на осознание смысла ставится, в первую очередь, как задача понимания самой жизни, ее внутренних закономерностей, логики и направленности. В качестве исходных данных к такой задаче чаще всего принимается определенный набор ситуаций, эпизодов, событий или целостных периодов жизни, поиск решения протекает как мысленный анализ причинных, целевых и смысловых связей между ними, а смысл в итоге осознается как атрибут или свойство самой жизни. Весь процесс решения разворачивается преимущественно в форме автобиографической рефлексии, ориентировочной основой для которой служит субъективная картина жизненного пути личности.

Вторую группу образуют мотивы, приковывающие познавательный интерес личности к собственному внутреннему миру. Здесь доминирует мотивация самопознания, к которой примешиваются коммуникативные и аффилиативные побуждения, мотивы индивидуализации, саморазвития, самоактуализации и самореализации. Следуя логике испытуемых, можно сказать, что они объективно нуждаются в знании смысла жизни для понимания внутренних причин собственных поступков, сохранения самоидентичности и индивидуальности, углубления взаимопонимания с близкими людьми, совершенствования себя как личности, а также для раскрытия, развития и максимального использования своего внутреннего потенциала. Вследствие того, что у испытуемых преобладает интерес к самим себе, а не к собственной жизни, задача на осознание смысла ставится, прежде всего, как задача понимания себя и своих ценностей, стремлений, притязаний. Исходными данными в такой задаче выступают субъективные переживания по поводу целостной жизни и отдельных ее фрагментов, которые воспринимаются и оцениваются личностью как свидетельства присутствия в

ее внутреннем мире определенных смысловых структур. Процесс решения смысложизненной задачи приобретает форму интроспективного самоанализа, в результате которого личность открывает то, что ей движет и представляет для нее ценность в жизни. Мыслительные процессы, обслуживающие решение задачи данного типа, протекают в плоскости самосознания и опираются на представления личности о самой себе. Найденное решение формулируется в виде констатации личностью определенных ценностей в себе и признания их приоритетности для себя. При этом она относит их именно к себе и рассматривает в качестве одного из индивидуальных свойств, а не атрибутирует жизни, как это имеет место в смысложизненной задаче первого типа.

В одном из исследований мы просили испытуемых подробно описать свои внутренние переживания в тот момент, когда они открыли и сформулировали для себя смысл собственной жизни. Обработка самоотчетов позволила выделить общую феноменологическую структуру переживаний, сопровождающих решение рефлексивной задачи на смысл жизни. Схематично ее можно представить следующим образом: эмоциональный подъем, прилив эмоций, на фоне которого меняются представления о собственной жизни и самом себе (углубляются, расширяются, систематизируются переживания и (или) возникают новые представления). Переходя от феноменологического к теоретическому анализу данных переживаний, можно заключить, что о нахождении решения смысложизненной задачи или, по меньшей мере, о приближении к нему оповещают особые субъективные индикаторы. Самым общим индикатором выступает усиливающаяся эмоциональная активация, представленная широким спектром гностических эмоций – как положительных («удивление», «радость», «интерес», «удовлетворение» и т.п.), так и отрицательных («разочарование», «грусть», «сомнение», «сожаление» и т.д.). Эмоциональная активация является неспецифическим индикатором, поскольку она сопутствует отысканию решения не только в задаче на осознание смысла жизни, но и в любой мыслительной задаче [7]. Здесь вспоминается тезис В. Франкла о том, что процесс обнаружения смысла подобен восприятию гештальта с обязательно присущим ему аффективным аккомпанементом в виде «ага-переживания» [33, с. 37]. Более узким, специфическим индикатором, отличающим акт понимания именно смысла жизни, выступает перестройка, упорядочивание и интеграция субъективной картины жизни и самосознания личности. В своих

самоотчетах испытуемые писали о том, что по-новому взглянули на свою жизнь, пересмотрели свои представления о ней, увидели связи между прошлым, настоящим и будущим, переоценили некоторые жизненные события, поняли внутренние причины своих действий и решений и т.д., но главное, что они отметили, это более целостное, унитивное, холистическое восприятие собственной жизни. В свете найденного смысла жизнь предстала перед ними в виде истории, имеющей связность и континуальность, и виде пути, предполагающего определенное направление движения. Этот эффект можно было ожидать, исходя из представлений некоторых отечественных и зарубежных исследователей. Как пишет И.С. Кон, с обретением смысла личность начинает «мыслить свою жизнь не как серию случайных, разрозненных событий, а как целостный процесс, имеющий определенное направление, преемственность и содержание» [20, с. 205]. Эту идею поддерживает В.Э. Чудновский: «Обретение смысла жизни позволяет человеку воспринимать ее не как сумму отдельных эпизодов и событий, а представить себе «жизненное пространство личности» некоей целостностью» [38, с. 181]. В. Франкл подчеркивает, что человеческое существование возможно в форме истории только в силу своей осмысленности, а «где отсутствует смысл, исторический процесс невозможен» [33, с. 158]. И. Ялом утверждает, что смысл жизни действует в роли «смысловой схемы», которая структурирует субъективные представления о жизни и позволяет «соединить события своей жизни в какой-либо целостный паттерн» [41, с. 540].

Таким образом, полимотивированность рефлексивных процессов, способствующих осознанию смысла жизни, закономерно сочетается с полиморфностью способов постановки и решения соответствующих познавательных задач. Установленные нами типы формулирования и решения задачи на осознание смысла жизни во многом перекликаются с различием процессов осознания смысловых связей и смысловых структур [22], понимания мира и самопонимания личности [10], конструирования биографических нарративов и самонарративов [47; 51]. При внешней схожести вопросов «Какой смысл имеет жизнь? В чем смысл жизни?» и «Ради чего я живу? Что важно для меня в жизни?» – это два разных способа вопрошания, которые востребуют разные стратегии рефлексивного анализа.

При любом способе постановки смысложизненной задачи ее решение дается личности ценой непростой рефлексивно-мысли-

тельной работы. Согласно известной закономерности, чем выше степень генерализации и иерархический ранг смысловых структур, тем хуже они поддаются рефлексии, или, как пишет В. Франкл, «чем более всеобъемлющ смысл, тем менее он постижим» [33, с. 88]. Поэтому одна из основных причин неадекватного осознания личностью действительных смысложизненных ценностей коренится в том, что они вездесущи, т.е. в форме сети смысловых связей незримо пронизывают все дела и события индивидуальной жизни. В этой сети есть свои «узлы», «концентры», в которых происходит сгущение и наложение смысложизненных ценностей на событийную канву жизни. В психологических исследованиях субъективной картины жизненного пути был выявлен любопытный факт, связанный с неосознанием и неназыванием личностью сверхзначимых событий, которые до предела нагружены смысложизненным содержанием. А.А. Кроник дает этому следующее толкование: «Парадоксально, но факт – самые важные события человек может упустить из виду. И вовсе не по причине их злополучного вытеснения, а напротив – из-за неотделимости от «Я» [21, с. 41]. Другой замечательный факт связан с тем, что поиск смысла отдельного события предполагает мысленную адресацию к другим событиям, которые удалены в будущее и выступают по отношению к осмысливаемому событию в качестве конечных целей. Но если события-цели достаточно ясно представлены в сознании, что облегчает и осознание смысла событий-средств, то подбор смыслообразующего контекста уже для самих событий-целей вызывает затруднения. Ведь здесь «надо соотнести не что иное, как всю свою жизнь с каким-то более широким и общим контекстом, с тем, что больше нашей индивидуальной жизни и не оборвется с ее физическим прекращением» [5, с. 87]. Продуктивному решению задачи на смысл жизни зачастую мешает незрелость операциональной стороны (умений и навыков) биографической и личностной рефлексии, а также недостаток опыта, как жизненного, биографического, так и личностного, интроспективного. Анализ, систематизация и обобщение личностью этого опыта «служит условием ее саморазвития, той базой, опираясь на которую человек ищет и раскрывает смыслы своей жизни» [11, с. 258]. Механизмы психологической защиты также искажают сознательные представления личности о смысле собственной жизни. Обычно они блокируют осознание социально нежелательного и личностно неприемлемого смысла жизни. В результате он рационализируется при помощи

субъективно выгодных, комфортных объяснений, либо прячется под покровом нигилизма – отрицания и обесценивания смысла жизни как такового. Как пишет Д.А. Леонтьев, «если жизнь человека объективно имеет недостойный, мелкий или, более того, аморальный смысл, то осознание этого ставит под угрозу самоотношение личности. Чтобы сохранить самоуважение, субъект внутренне бессознательно отрекается от истинного смысла своей реальной жизни и заявляет, что его жизнь лишена смысла. На деле за этим стоит то, что его жизнь лишена достойного смысла, а не то, что она не имеет смысла вообще» [22, с. 249–250]. Осознанию подлинного смысла жизни подчас препятствуют не только индивидуально-психологические, но и социально-психологические факторы. Смысложизненная рефлексия в качестве обязательного момента предполагает процессы означивания и вербализации, а посему системы общественных значений составляют важнейшее условие задачи на осознание смысла жизни. Привычно используемая система значений является оператором данной задачи, т.к. канализирует рефлексивные процессы в определенное русло и тем самым предопределяет содержание смысложизненных представлений личности. В зависимости от того, к какой системе значений прибегнет личность, один и тот же смысл жизни облекается в разные формулировки и интерпретации. Однако не каждая из них отражает реально действующие смысложизненные ценности, которые «могут и не найти адекватно воплощающих их объективных значений, а тогда они начинают жить как бы в чужих одеждах» [23, с. 154].

В силу перечисленных выше и целого ряда других причин осознание личностью реального смысла жизни не всегда является точным и достоверным. Действительный смысл жизни длительное время может заслоняться, вуалироваться ошибочными смысложизненными представлениями и убеждениями. Вместе с тем, адекватность понимания личностью смысла собственной жизни, и вообще любых смысловых структур и регуляторов, постоянно испытывается и проверяется ее жизненной практикой. Сознательные представления, далекие от содержания реально существующих смысловых отношений, как правило, демаскируются и развенчиваются объективной логикой самой жизни. Но чем глобальнее смысловые отношения, тем обширней в пространственном и временном измерении должна быть практическая деятельность, в которой личность может убедиться в правильности субъективного понимания этих отношений. Не составляет большого труда удосто-

верить мотивировку, рожденную в результате рационализации мотива частной деятельности. Часто опыта выполнения самой этой деятельности в ситуативном масштабе бывает достаточно для того, чтобы дискредитировать ложное понимание ее мотивов. Несравнимо больше усилий необходимо затратить, чтобы уверовать или усомниться в правильности решения задачи на смысл всей жизни. Ведь истинность смысложизненных представлений личности «апробируется» практикой целостной жизнедеятельности, которая распространяется на многие сферы жизни и растягивается на долгие годы. Иногда даже целой жизни, пройденной с определенным пониманием смысла, не хватает для твердой уверенности в правильности, подлинности этого понимания. Личность постоянно сверяет свои смысложизненные представления с реально действующим смыслом в процессе повседневной жизнедеятельности, но и это не всегда гарантирует адекватность и безошибочность этих представлений. В психологических исследованиях установлена общая закономерность, согласно которой любое смысловое отношение к действительности, выраженное на языке «значащих переживаний» (Ф.В. Бассин), т.е. непосредственных эмоций и побуждений, более аутентично и достоверно по сравнению с любыми формами его вербализации и рационализации [3; 9; 23]. Эта закономерность в равной мере справедлива и для смысла жизни как частного случая смыслового отношения к действительности. Д.А. Леонтьев, к примеру, отмечает, что «с психологической точки зрения главным является не осознанное представление о смысле жизни, а насыщенность реальной повседневной жизни реальным смыслом» [22, с. 249].

Таким образом, смысложизненные ориентации и представления, формирующиеся вследствие специальной рефлексивной работы, в гораздо большей степени подвержены искажениям, чем эмоциональные и мотивационные феномены, являющиеся формами непосредственной презентации смысла жизни в сознании.

Предварительно обрисовав контуры смысла жизни как системного (разноуровневого и сложносоставного) психического образования, вернемся теперь к обсуждению вопроса о сущности и проявлениях его дезинтеграции. Действенность смысла жизни как психического регулятора жизнедеятельности личности во многом зависит от того, насколько его подсистемы и компоненты интегрированы «вертикальными» и «горизонтальными» связями, координирующими их совместное функционирование. **Вертикальная,**

или межуровневая интеграция подразумевает взаимосвязь между подсистемами смысла жизни, локализованными на разных уровнях психики, прежде всего, неосознанном и сознательном. Здесь принципиальное значение имеет совпадение реальных смысложизненных ценностей, углубленных в смысловую сферу и далеко не всегда рефлекслируемых личностью, с осознанными смысложизненными ориентациями, субъективными представлениями о смысле собственной жизни. **Горизонтальная, или внутриуровневая интеграция** предполагает взаимосвязь компонентов смысла жизни, локализованных в пределах одного уровня психики. Можно вести речь о горизонтальной интеграции смысла жизни, во-первых, как динамической системы разнопорядковых смысловых структур и процессов, залегающих на неосознанном уровне, во-вторых, как системы когнитивных, аффективных, мотивационных структур и процессов, выведенных на уровень сознания. Дезинтеграция смысла жизни аналогично прослеживается в «вертикальном» и «горизонтальном» измерениях. **Дезинтеграция «по вертикали», или межуровневая дезинтеграция** наблюдается тогда, когда субъективные представления личности о своих смысложизненных ценностях и их значимости существенно расходятся с реально действующими в ее жизни ценностями и их объективно установившейся иерархией. **Дезинтеграция «по горизонтали», или внутриуровневая дезинтеграция** проявляется двояко: во-первых, в разобщенности смысловых структур и процессов, конституирующих смысл жизни на уровне смысловой сферы личности; во-вторых, в рассогласовании представленных в сознании смысложизненных ориентаций, переживаний, побуждений и реальной смысловой направленности повседневной жизнедеятельности личности.

В рамках настоящего исследования основное внимание уделяется межуровневой, вертикальной дезинтеграции, которая определяется как степень содержательного несовпадения смысложизненных ориентаций и действительных смысложизненных ценностей личности (или, что то же самое, сознательно формулируемого, известного и объективно сложившегося, реально действующего смысла жизни). В психологической науке неопровержимо доказана нетождественность осознаваемых и реально действующих смысловых структур личности, а также раскрыты различные формы соотношения между ними – от интеграции и конгруэнтности до дезинтеграции и оппозиционности. Отвлекаясь от эволюции воззрений на эти взаимоотношения в философской психологии и в отдель-

ных собственно психологических теориях, отметим, что в современной науке данная тема разрослась в пышный «куст» исследовательских проблем, как то: взаимодействие имплицитной и эксплицитной мотивации [39; 48; 52], соотношение знаемых и реально действующих мотивов [8; 23; 26], взаимосвязь личностных ценностей и ценностных представлений личности [25; 42].

Сложный характер взаимоотношений между сознательным и бессознательным уровнем смысловой регуляции поведения личности лучше всего изучен на материале несоответствия, во-первых, мотивов и мотивировок, а во-вторых, ценностей и ценностных ориентаций. Что касается психологических исследований смысла жизни, то здесь сама идея о возможности диссоциации, дезинтеграции его осознанных и бессознательных компонентов звучит весьма непривычно. Обусловлено это тем, что в подавляющем большинстве работ сложная, многомерная феноменология смысла жизни необоснованно упрощается и преподносится в сильно урезанном виде. Как правило, она редуцируется к сознательно выработанным личностью устремлениям (жизненным целям, планам, программам и т.д.), а тот неосознаваемый мотивационно-смысловой фундамент, на котором покоится смысл жизни, выпадает из поля зрения исследователей. Такая редукция является логическим продолжением распространенного подхода, выдающего смысл жизни за продукт исключительно когнитивных (мыслительных, рефлексивных) процессов. Следует согласиться с мнением И.Э. Бекешкиной о том, что в сфере психологических исследований смысла жизни «проявляется не изжитый еще предрассудок классического рационализма, что жизнь создается человеком целиком на рациональных началах, где наглядно связаны цель и средство, результат и действие, замысел и его реализация ... В результате создается впечатление, что основополагающие смысложизненные ориентации личность избирает с помощью логического анализа, «взвешивая» на весах «этической арифметики» все «pro» и «contra», анализируя соответствие той или иной возможной модели жизненного пути сути человеческого бытия в мире, «измеряя» его мерками этических категорий и т.д.» [4, с. 137].

Вопреки этой устаревшей, но пока еще доминирующей тенденции некоторые исследователи подчеркивают несводимость смысла жизни к чисто интеллектуальным, логическим конструкциям. Тем самым они прямо или косвенно допускают возможность дезинтеграции выработанных рациональным путем смысложизнен-

ных убеждений и реально сформировавшегося неосознанного смысла жизни. А. Адлер, например, полагал, что индивидуальный смысл жизни окончательно складывается к 3-5-летнему возрасту в форме бессознательного обобщения жизненного опыта. Он задает устойчивый стиль поведения и общую схему субъективной интерпретации личностью собственной жизни, и не всегда гармонизирован с сознательно поставленными жизненными целями («фикциями») [43]. С точки зрения В. Франкла, жизнь человека не теряет смысла ни при каких обстоятельствах, т.к. она всегда к чему-то интенционально устремлена. Другое дело, что предметное содержание, выступающее источником этой интенциональной направленности, не всегда адекватно высвечивается в сознании. Но это все равно не повод для сотворения смысла жизни в интеллектуальном акте: «Смыслы обнаруживаются, а не придумываются», – настаивает В. Франкл [33, с. 292]. Ю.В. Александрова считает, что «смысл жизни представлен не только в сфере осознаваемого, но и – неосознаваемого», и анализирует феномен «раскола» смысла жизни, при котором «объективный смысл не совпадает с субъективным» [1, с. 140]. Нельзя не заметить, что идея об отсутствии прямого и однозначного соответствия смысложизненных ориентаций реально действующему смыслу жизни устойчиво повторяется в ряде психологических концепций. Развивая эту идею дальше, мы вводим представление об особом индивидуально-психологическом параметре, который описывает степень внутренней связности и характер функционального соотношения структурных (одноуровневых или разноуровневых) компонентов смысла жизни. Это – биполярный параметр «интеграция – дезинтеграция», который заметно обуславливает функциональность смысла жизни как психического регулятора индивидуальной жизнедеятельности. Причем интеграция присуща полноценно функционирующему, оптимальному смыслу жизни, а дезинтеграция характерна для дисфункционального, неоптимального смысла жизни.

Гипотеза исследования и ее теоретическое обоснование. Общая гипотеза настоящего исследования гласит о том, что дезинтегрированный смысл жизни, будучи специфической разновидностью неоптимального смысла жизни, обуславливает переживание личностью смысложизненного кризиса. Приступая к ее теоретическому обоснованию, следует учитывать, что данный кризис развивается на почве существенных противоречий в поиске и практической реализации личностью смысла собственной жизни. Поэтому,

прежде всего, необходимо обратиться к рассмотрению психической регуляции индивидуальной жизнедеятельности и тех противоречий, которыми ее отягчает дезинтегрированный смысл жизни.

Психическая регуляция жизнедеятельности представляет собой сложно организованную систему психических структур, процессов и механизмов, внутри которой могут быть выделены две относительно самостоятельные подсистемы: смысловая регуляция и осознанная произвольная саморегуляция [14]. Первая подсистема обеспечивает «побудительную регуляцию» (С.Л. Рубинштейн), т.е. мотивирует, направляет и смыслообразует жизнедеятельность в целом и отдельные ее акты, а вторая подсистема отвечает за «исполнительскую регуляцию» (С.Л. Рубинштейн), т.е. сообразует протекание жизнедеятельности с объективными условиями и закономерностями индивидуальной жизни. Реальная эффективность, продуктивность жизнедеятельности зависит не только от уровня сформированности и невредимости этих подсистем по отдельности, но и от того, насколько слаженно они выполняют свои регуляторные функции. При условии их нормального взаимодействия индивидуальная жизнедеятельность оказывается оптимально урегулированной и ориентированной двумя системами отношений: смысловыми отношениями личности с ее индивидуальной жизнью и объективными, не зависящими от личности закономерностями движения самой жизни.

Смысл жизни, в первую очередь, является ведущей «инстанцией» смысловой регуляции жизнедеятельности. На этом уровне он выступает в виде динамической системы смысловых структур и процессов, как правило, скрытых от индивидуального сознания и обеспечивающих подчинение индивидуальной жизнедеятельности устойчивым смысловым отношениям личности к собственной жизни. Смысловая регуляция жизнедеятельности осуществляется преимущественно в неосознанной и произвольной форме, а смысл жизни, рассматриваемый как системное смысловое образование, является таким регулятором, который действует независимо от полноты, глубины и точности его отражения в индивидуальном сознании. Другими словами, для эффективной смысловой регуляции жизнедеятельности совершенно необязательно осознавать смысл жизни, конституирующие его личностные ценности и более низкоуровневые смысловые структуры. Личность, ведомая смыслом, незаметно, безотчетно для себя «вычерчивает» своими решениями и поступками более или менее последовательную ли-

нию жизни. При этом она может вообще не подозревать, что с определенного времени преследует в своей жизни какой-то смысл, и не догадываться, какие конкретно ценности выступают его источниками. Регуляторная сила смысла жизни от этого не упраздняется и даже не слабнет. Основной эффект смысловой регуляции выражается в том, что индивидуальная жизнедеятельность приобретает устойчивую интенциональную направленность, которая пронизывает и связывает воедино всю совокупность дел и занятий, практикуемых личностью в жизни. Если отдельная деятельность – это, по меткому выражению Л.И. Анцыферовой, «отрезок жизни целостной личности» [2, с. 45], то именно благодаря смысловой регуляции личности удается соединить множество таких «отрезков» в протяженный, преемственный жизненный путь.

Хотя осознанность и не является необходимым условием действительности смысла жизни, его адекватное понимание личностью повышает потенциал психической регуляции и увеличивает продуктивность индивидуальной жизнедеятельности. Это объясняется тем, что сознательные представления личности о смысле собственной жизни служат ориентировочной основой для всей совокупности психических процессов, образующих подсистему осознанной произвольной саморегуляции индивидуальной жизнедеятельности. Исходя из субъективного понимания смысла своей жизни, личность формирует жизненные цели, планы и программы, прогнозирует и моделирует значимые условия их осуществления, принимает биографически важные решения, вырабатывает субъективные критерии жизненного успеха-неуспеха, оценивает свои реальные жизненные достижения, а также корректирует курс индивидуальной жизнедеятельности, если он принципиально отклоняется от смысловых ориентиров. Перечисленные регуляторные процессы открывают перед личностью широкие возможности для практического воплощения смысла в жизни, позволяют ей целенаправленно и планомерно организовывать свою жизнь с учетом субъективного понимания ее смысла.

Таким образом, разные уровни и компоненты, включенные в системное строение смысла жизни, по-разному задействованы в процессах психической регуляции жизнедеятельности личности. Если смысловые структуры и процессы, составляющие неосознаваемый фундамент смысла жизни, обеспечивают смысловую регуляцию, то смысловые ориентации и представления, из которых складывается осознанное понимание личностью смысла соб-

ственной жизни, опосредствуют осознанную произвольную саморегуляцию индивидуальной жизнедеятельности. Смысл жизни является системообразующим «стержнем» психической регуляции жизнедеятельности, поскольку его компоненты входят в состав и смысловой регуляции, и осознанной саморегуляции, за счет чего достигается структурная целостность и функциональное единство всей системы. Однако высокий уровень структурной и функциональной координации между подсистемами психической регуляции жизнедеятельности возможен лишь при условии, что смысл жизни сам является внутренне связной, интегрированной совокупностью компонентов. Вслед за дезинтеграцией смысла жизни нарушается и структурно-функциональная целостность системы психической регуляции жизнедеятельности, что, в конечном итоге, пагубно сказывается на продуктивности самореализации личности в жизни.

Интеграция смысла жизни предполагает содержательное взаимосоответствие, если не тождество неосознаваемых смысложизненных ценностей и осознанных смысложизненных ориентаций личности. Она гарантирует не только отсутствие противоречий между подсистемами смысловой регуляции и осознанной саморегуляции жизнедеятельности, но и порождает синергический регуляторный эффект. Практически этот эффект проявляется в слиянии, конвергенции общей интенциональной направленности, заданной на неосознанном уровне, с той линией жизни, которая намечается и выстраивается личностью на сознательной основе. В конечном итоге, это ведет к высокой жизненной продуктивности, стабильному переживанию осмысленности жизни и удовлетворенности ею. Как раз такой случай характеризует С.Л. Рубинштейн: «Единство исходных мотивов и конечных целей у сложившейся и осознавшей свои пути личности может охватить всю сознательную жизнь человека и провести через нее четкую, изменяющуюся применительно к обстоятельствам и в зависимости от изменений самой личности и все же единую жизненную линию – генеральную линию в жизни данной личности» [28, с. 40]. Дезинтеграция смысла жизни, напротив, отягощает психическую регуляцию жизнедеятельности противоречиями, в силу которых ее основные подсистемы начинают функционировать как антагонисты. На бытийном уровне это выражается в расхождении, дивергенции общей интенциональной направленности, запрограммированной неосознаваемыми смысложизненными ценностями, с той линией жизни, кото-

рая «прочерчивается» личностью на основе осознанных смысложизненных ориентаций. Проще говоря, сознательно выработанные цели и решения уведут личность в сторону от осуществления подлинного смысла ее жизни. В результате жизнедеятельность расщепляется на две несвязанные сферы: сферу подлинной самореализации, пребывая в которой личность испытывает осмысленность и полноту своего существования, и сферу ложной самореализации, находясь в которой она страдает от ощущений бессмысленности и отчуждения. Разъединенность подлинного и знакомого смысла жизни, по меткому выражению А.Н. Леонтьева, «создает психологический облик человека, живущего отрывочно – то в одном «поле», то в другом» [23, с. 220]. Противоречия, привносимые дезинтегрированным смыслом жизни в систему психической регуляции, закономерно подрывают продуктивность жизнедеятельности и тем самым лишают личность объективных оснований для переживания осмысленности жизни и удовлетворенности ею. Если они не устраняются в течение длительного времени и регулярно, многократно воспроизводятся в повседневной жизнедеятельности, их кульминацией становится смысложизненный кризис в развитии личности.

Исходя из вышеизложенного, общая гипотеза исследования была сформулирована следующим образом: дезинтеграция смысла жизни создает существенные противоречия в системе психической регуляции индивидуальной жизнедеятельности, в силу чего снижает продуктивность самореализации личности и обуславливает переживание ею смысложизненного кризиса. Она конкретизировалась в частных гипотезах: 1) дезинтеграция смысла жизни выступает фактором возникновения кризисного состояния; 2) интенсивность переживания смысложизненного кризиса возрастает по мере увеличения степени дезинтеграции смысла жизни.

Методика эмпирического исследования. Онтологическая сложность (многоуровневое строение и многокомпонентный состав) смысла жизни как психического феномена объективно требует использования **полиметрического подхода** при его эмпирическом изучении. Отталкиваясь от данного положения, в одной из предыдущих работ мы выделили и проанализировали семь методических подходов к эмпирическому исследованию смысла жизни: психометрический, экспериментальный, психосемантический, проективный, биографический, нарративный, феноменологический [13]. Каждый из них спрофилирован на изучение определенного уровня и компонентов определенной модальности в системной орга-

низации смысла жизни. Настоящее исследование являет собой как раз тот случай, когда применение полиметрического подхода наиболее целесообразно, поскольку перед исследователем стояла задача диагностики как осознаваемых, так и неосознанных компонентов дезинтегрированного смысла жизни.

Эмпирическое исследование было спланировано по корреляционному дизайну. К участию в нем были привлечены 96 испытуемых в возрасте от 19 до 54 лет, имеющих разный семейный, образовательный и профессиональный статус, в том числе 47 женщин и 49 мужчин.

Сбор эмпирического материала осуществлялся с помощью следующих методов:

1. Опросник смысложизненного кризиса – стандартизированный личностный тест, который диагностирует выраженность у испытуемого негативных переживаний, связанных с противоречиями и затруднениями в поиске и практической реализации смысла жизни [13]. Следует особо подчеркнуть, что понятие «смысложизненный кризис» данный опросник операционализирует в виде континуальной, а не дихотомической переменной. Это означает, что балл, набранный конкретным испытуемым, интерпретируется не как индикатор наличия или отсутствия кризиса, а как мера интенсивности, глубины, генерализации и частоты возникновения специфических субъективных переживаний, вызванных объективными затруднениями с определением и осуществлением смысла в жизни. При этом предполагается, что данные затруднения и сигнализирующие о них переживания носят естественный характер, т.е. их с определенного возраста в большей или меньшей степени испытывает каждый нормально развивающийся человек. Низкий балл по опроснику свидетельствует о том, что испытуемый редко сталкивается с трудностями и противоречиями в осмыслении собственной жизни, но в то же время не должен трактоваться как показатель высокого уровня осмысленности жизни. Высокий балл указывает, что смысложизненные противоречия приобретают неестественную остроту, застойность, глубину и травматичность, характерную именно для критического состояния. Уверенно констатировать наличие смысложизненного кризиса можно при условии, что индивидуальный показатель испытуемого локализуется в области высоких нормативных значений, рассчитанных на выборке стандартизации. В исследовательских целях континуальная по своей природе переменная «смысложизненный кризис» может под-

вергаться искусственной дихотомизации («есть кризис – нет кризиса»), например, путем выделения крайних (бескризисной и кризисной) групп. В обследованной выборке распределение баллов по опроснику смысложизненного кризиса характеризуется следующими параметрами: $M = 105,36$, $\tau = 18,73$, $\min = 61$, $\max = 154$.

2. Диагностика индивидуального уровня интеграции-деинтеграции смысла жизни испытуемого потребовала применения полиизмерительного подхода и была разделена на несколько этапов. На первом этапе с помощью авторской методики «Источники смысла жизни», тяготеющей к психометрическому подходу, определялись смысложизненные ориентации испытуемого, т.е. его субъективные представления о ценностях, являющихся источниками смысла жизни, а также о степени их значимости для него. В качестве стимульного материала испытуемому предъявлялся репрезентативный перечень из 46 терминальных ценностей, включающий наименование и комментарий по поводу смыслового содержания каждой из них*. В соответствии с инструкцией испытуемый выбирал из этого перечня те ценности, которые он считал источниками смысла собственной жизни, а затем ранжировал их по убыванию значимости (от наиболее до наименее значимой). В среднем испытуемые идентифицировали в качестве источников смысла своей жизни по 8 ценностей ($M = 8,94$, $\tau = 4,18$, $\min = 4$, $\max = 17$). Основным диагностическим результатом данного этапа явились индивидуальные ранжированные списки смысложизненных ценностей, отражающие их сознательно выстроенную иерархию.

На втором этапе посредством модифицированной версии цветового теста отношений [18], принадлежащего к проективному подходу, диагностировалась реальная значимость тех ценностей, которые испытуемый указал в качестве источников смысла своей жизни. Эта методика базируется на доказанном в специальных исследованиях положении, согласно которому цветовые ассоциации выдают неосознаваемые отношения личности к ассоциируемым объектам или их понятийным обозначениям [29; 36]. В отличие от предыдущего этапа, где значимость смысложизненных ценностей выяснялась при помощи «лобового» вопроса, апеллирующего к сознательным представлениям испытуемого, здесь она устанавли-

* Формирование и стандартизация стимульного материала производились ранее по результатам опроса обширной выборки, сходной по социально-демографическим и половозрастным параметрам с контингентом испытуемых в настоящем исследовании.

валась косвенным, обходным путем, не требующим рефлексии и вербализации отношения к той или иной ценности. В качестве оборудования послужил стандартный набор карточек из восьмицветового теста М. Люшера, а в качестве стимульного материала – названия выбранных испытуемым смысложизненных ценностей. Процедура обследования включала три серии: в первой (ориентировочной) серии испытуемый делал эталонную раскладку цветов в порядке свободного предпочтения (от «самого приятного» до «самого неприятного»); во второй (буферной) серии испытуемый выполнял задания, не имеющие диагностического значения и реально направленные лишь на то, чтобы вытеснить из его памяти порядок называния цветов в первой серии; в третьей (диагностической) серии испытуемый ассоциировал цвета со словами-стимулами, т.е. раскладывал их в порядке соответствия названиям своих смысложизненных ценностей (от «самого похожего, подходящего» до самого «непохожего, неподходящего»). В итоге исследователь от каждого испытуемого получал N+1 рядов цветовых предпочтений, где N равняется количеству ценностей-источников смысла жизни, отобранных этим испытуемым на первом этапе. Далее рассчитывались индивидуальные коэффициенты личностной значимости каждой отдельной ценности для конкретного испытуемого. Общая формула расчета коэффициентов имела следующий вид:

$$K = \frac{\sum_{i=1}^8 D_i}{32},$$

где D_i – модуль разности рангов i -го цвета в эталонной и диагностической раскладке по конкретной ценности; 32 – константа, значение которой совпадает с максимально возможной суммой разностей рангов восьми цветов в двух раскладках.

Величина коэффициента варьировала от 0, что соответствует предельно высокой значимости, до 1, что означает крайне низкую значимость соответствующей смысложизненной ценности. Очевидно, что при нулевом значении коэффициента цветовая раскладка, сгенерированная испытуемым в ответ на словесное обозначение ценности, полностью совпадает с эталонной раскладкой, а при единичном значении – прямо противоположна ей. На основании значений коэффициентов строился ранжированный ряд смысложизненных ценностей конкретного испытуемого, который рассматривался как отражение неосознаваемой ценностной иерархии. При этом первый

ранг присваивался той ценности, для которой получено наименьшее значение коэффициента, а последнее ранговое место отводилось ценности, имеющей наибольшее значение коэффициента.

На третьем этапе производилось сопоставление осознанной и неосознанной ценностных иерархий, выявленных соответственно на первом и втором этапах исследования. Дезинтеграция смысла жизни операционализировалась как степень рассогласования сознательных представлений испытуемого о значимости его смысложизненных ценностей с реальной (неосознаваемой и невербализируемой) значимостью этих ценностей. Математически она оценивалась посредством непараметрического корреляционного анализа по методу Спирмена, переменными в котором служили два ряда ранговых значений, а наблюдениями – набор смысложизненных ценностей конкретного испытуемого. Количественной мерой уровня интегрированности смысла жизни испытуемого выступала величина коэффициента корреляции, колеблющаяся в диапазоне от -1 до 1 . Малые величины, лежащие в области отрицательных значений, трактовались как показатели дезинтеграции, в то время как большие величины, уходящие в область положительных значений, – как показатели интегрированности смысла жизни испытуемого. Распределение показателя интеграции смысла жизни в выборке испытуемых характеризуется следующими параметрами: $M = 0,06$, $\tau = 0,45$, $\min = -0,91$, $\max = 0,93$. Следует заострить внимание на том, что во всей выборке не оказалось ни одного испытуемого с полной интеграцией смысла жизни, т.е. абсолютным тождеством осознанной и неосознанной иерархий смысложизненных ценностей.

На данном этапе объем выборочной совокупности сократился до 94 человек. Это произошло за счет выбраковки данных по двум испытуемым, которые на первом этапе идентифицировали в качестве источников смысла своей жизни менее пяти ценностей, что не позволило подсчитать для них показатель интеграции. Половозрастная структура выборки в окончательном виде приведена в таблице 1.

Математико-статистическая обработка данных осуществлялась с помощью корреляционного и регрессионного анализа, а также U -критерия Манна-Уитни для независимых групп. Корреляционный анализ, простой регрессионный анализ и межгрупповые сравнения проводились в разведочных целях – для выяснения структуры и направленности связей между статусными и психологическими переменными. На их основе можно констатировать обратную взаимосвязь показателей смысложизненного кризиса и интег-

рации смысла жизни ($R = -0,489$, $p = 0,000001$). С психологической точки зрения это означает, что по мере усиления разрыва между осознанной и неосознаваемой иерархиями смысложизненных ценностей нарастает и тяжесть кризисной симптоматики.

Таблица 1 – Половозрастной состав выборки исследования

Возраст, лет	Пол		Т
	Мужчины	Женщины	
19	3	4	7
20	3	1	4
21	1	0	1
22	3	1	4
23	2	2	4
24	1	0	1
25	1	1	2
26	0	3	3
27	1	0	1
28	1	0	1
29	3	2	5
30	3	2	5
31	1	0	1
33	4	2	6
34	0	1	1
35	1	1	2
36	1	1	2
37	3	1	4
38	0	2	2
39	2	3	5
40	1	1	2
41	1	1	2
42	0	1	1
43	2	2	4
45	2	3	5
47	1	2	3
48	2	1	3
49	0	1	1
50	1	2	3
52	1	2	3
53	2	3	5
54	1	0	1
Т	48	46	94

Данную закономерность аппроксимирует уравнение линейной одномерной регрессии: смысложизненный кризис = $106,67 - 19,94 \cdot \text{г}$ интеграция смысла жизни. Стандартное пороговое значение, свидетельствующее о субъективно болезненном, глубоком и интенсивном кризисе, равняется 113 баллам по одноименному тесту [13]. При помощи регрессионного уравнения можно предсказать, что этот порог преодолевается, если показатель интеграции смысла жизни испытуемого равен $-0,32$ или опускается ниже этого значения. В обследованной выборке зарегистрированы 24 случая, удовлетворяющих данному условию. Из них в 15 случаях показатель смысложизненного кризиса равняется или превосходит 113 баллов, а в 9 случаях – лежит ниже данного значения, т.е. надежность прогноза наступления кризиса по показателю интеграции-деинтеграции смысла жизни составляет 62,5 %. Что касается самого значения $-0,32$, то по общепринятой систематике корреляционных связей оно может быть классифицировано как отрицательная корреляция умеренной силы. Отсюда следует, что даже небольшого рассогласования осознанной и неосознанной иерархий ценностей-источников смысла жизни вполне достаточно для острой манифестации смысложизненного кризиса.

При данном объеме выборки корреляционные связи возраста с интенсивностью протекания смысложизненного кризиса ($R = 0,11$, $p = 0,27$) и степенью интеграции индивидуального смысла жизни ($R = 0,05$, $p = 0,63$) не достигли уровня статистической значимости. Также не выявлено существенных различий по уровню выраженности этих психологических переменных в мужской и женской подгруппах ($U_{\text{эмп}} = 1040$, $Z = -0,48$, $p = 0,62$ – для смысложизненного кризиса; $U_{\text{эмп}} = 1103,5$, $Z = 0,003$, $p = 0,99$ – для интеграции смысла жизни).

Основным методом статистической обработки данных послужил иерархический регрессионный анализ. Его преимущество заключается в том, что он позволяет выявить и оценить прирост объяснимой дисперсии (DR^2) зависимой переменной, получаемый после введения в регрессионную модель новых независимых переменных. Эта оценка базируется на расчете инкрементного F-теста, который показывает статистическую значимость прибавки объяснимой дисперсии при переходе от одного набора независимых переменных к другому. В настоящем исследовании процедура иерархического регрессионного анализа специфицировалась следующим образом. Последовательно строились две регрессионные модели:

контрольная модель в качестве предикторов включала статусные переменные (пол и возраст испытуемого); в основной модели к этому набору предикторов добавлялась переменная «интеграция смысла жизни». В качестве зависимой переменной в обеих моделях выступала интенсивность переживания смысложизненного кризиса, измеренная в баллах одноименного опросника. Сравнение объема объяснимой дисперсии в контрольной и основной моделях производилось при помощи инкрементного F-теста. Результаты множественной иерархической регрессии отражает таблица 2.

Таблица 2 – Результаты иерархического регрессионного анализа

Модель	Предикторы	χ	t	p	Статистика модели
Контрольная	Пол	0,074	0,71	0,47	R = 0,148, R ² = 0,022, F (2, 91) = 1,015, p = 0,366
	Возраст	0,138	1,32	0,19	
Основная	Пол	0,076	0,832	0,40	R = 0,517, R ² = 0,267, F (3, 90) = 10,92, p = 0,000
	Возраст	0,16	1,75	0,08	
	Интеграция смысла жизни	-0,495	-5,48	0,000	
Инкрементный F-тест	ER ² = 0,245, F (1, 90) = 30,08, p = 0,000				

Табличные данные свидетельствуют о том, что контрольная модель, предполагающая влияние пола и возраста на выраженность у испытуемого кризисной феноменологии, оказалась в целом незначимой, а статусные переменные сами по себе не вносят существенного вклада в процесс зарождения или обострения ранее начавшегося кризиса. В отличие от нее основная модель достоверно моделирует некоторые предпосылки возникновения смысложизненного кризиса в развитии личности и суммарно объясняет 26,7 % дисперсии зависимой переменной. Прирост объяснимой дисперсии (DR²) при переходе от первой ко второй модели составляет 24,5 %, что главным образом обусловлено действием переменной «интеграция смысла жизни» и является весьма существенным с точки зрения инкрементного F-теста (F (1, 90) = 30,08, p = 0,000). Судя по значениям b-коэффициентов, низкий уровень вертикальной интеграции смысла жизни, т.е. несовпадение знаемых и реаль-

но действующих смысложизненных ценностей, оказывает мощный кризисогенный эффект на личностное развитие человека ($\chi = -0,495$, $t = -5,48$, $p = 0,000$). В основной модели наряду с интеграцией-дезинтеграцией смысла жизни в качестве значимой (на уровне статистической тенденции) детерминанты кризиса выступает хронологический возраст: чем старше испытуемый, тем глубже он склонен переживать кризисное состояние ($\chi = 0,16$, $t = 1,75$, $p = 0,08$).

Интересно, что переменная «возраст» приобретает весомость лишь во второй модели, где она выступает в комбинации с независимой переменной «интеграция смысла жизни». Дело заключается в том, что эти независимые переменные как бы погашают, нивелируют воздействие друг друга на зависимую переменную: с одной стороны, с возрастом риск возникновения и тяжесть течения кризиса увеличиваются, что, кстати, показывают результаты предшествующих наших исследований, но, с другой стороны, с возрастом несколько повышается и степень интегрированности смысла жизни, что предохраняет личность от кризиса. Во второй модели контролируется антикризисный эффект возрастной интеграции смысла жизни, а потому по сравнению с первой моделью в ней подрастает регрессионный χ . коэффициент, отражающий связь возраста с кризисом при фиксированном уровне переменной «интеграция смысла жизни», т.е. влияние возраста на кризис проступает с большей четкостью. На основе полученных результатов можно предвосхитить глубокий драматизм ситуации, в которой констатируют два условия, имеющие кризисогенный характер, – солидный возраст и дезинтеграция смысла жизни. Это психологическая ситуация человека, посвятившего многие годы жизни преследованию определенных идеалов и целей, и, в конце концов, ясно осознавшего или смутно почувствовавшего, что идеалы фальшивы, а цели ложны, и не совпадают с тем, что представляет для него истинную ценность. Такому «прозрению» обычно сопутствуют негативные, субъективно мучительные переживания, типичные для смысложизненного кризиса: разочарование, отчаяние, неудовлетворенность, смятение, отчуждение, апатия, сожаления об упущенном времени, бессмысленность привычных дел и занятий и т.п.

Феноменология данного состояния прекрасно задокументирована в художественной и мемуарной литературе. С особенной яркостью и пристрастностью ее изобразил Л.Н. Толстой в автобиографической «Исповеди»: «Со мною стало случаться что-то очень странное: на меня стали находить сначала недоумения, остановки

жизни, как будто я не знал, как мне жить, что мне делать, и я терялся и впадал в уныние. Но это проходило, и я продолжал жить по-прежнему. Потом эти минуты недоумения стали повторяться чаще и чаще и все в той же самой форме. Эти остановки жизни выражались всегда одинаковыми вопросами: «Зачем? Ну а потом?» [32, с. 115]. Совершив несколько неудачных попыток ответить на них разумным, логическим путем, сорокасемилетний писатель пришел к необходимости принять тот смысл, который объективно несли в себе реальная направленность его жизни. «Я понял, – пишет он, – что для того, чтобы понять смысл жизни, надо прежде всего, чтобы сама жизнь была не бессмысленна и зла, а потом уже – разум, для того, чтобы понять ее» [32, с. 143]. Те же кризисные переживания и тот же подход к открытию истинного смысла жизни Л.Н.Толстой персонифицировал в литературном образе Константина Левина из романа «Анна Каренина»: «Когда Левин думал, что он такое и для чего он живет, он не находил ответа и приходил в отчаяние; но когда он переставал спрашивать себя об этом, он как будто знал, и что он такое, и для чего он живет, потому что твердо и определенно действовал и жил» [31, с. 387].

Принципиально сходный подход к преодолению дезинтеграции смысла жизни и купированию смысложизненного кризиса применяется в различных направлениях психотерапии, в том числе в логотерапии (В. Франкл), экзистенциальной терапии (И. Ялом), экзистенциально-аналитической терапии (А. Лэнгле), смыслоцентрированной терапии (П. Вонг). Эффективным средством против неадекватных смысложизненных представлений является не логический их разбор и критика, а вовлечение личности в тот круг дел и занятий, которые объективно наличествуют в жизни и связывают ее с определенными ценностями. Рефлексия, ведущая к становлению системы осознанных смысложизненных ориентаций, должна быть включена в процесс практического взаимодействия личности с собственной жизнью, который протекает в форме разнообразных, сменяющих одна другую деятельностей. Тогда она будет как бы резюмировать, подытоживать объективно сложившиеся смысложизненные ценности, а не замещать или подменять их субъективными представлениями. Адекватное понимание реального смысла жизни при этом достигается как побочный и во многом неумышленный результат активной, действенной вовлеченности личности в повседневную жизнь. Оторванность смысложизненной рефлексии от практического контекста повседневной жиз-

ни, напротив, ведет к разрыву между известными и реально действующими ценностями. Этим и определяется внутренняя противоречивость дезинтегрированного смысла жизни, порождающая психологические кризисы в развитии личности.

Список литературы

1. Александрова, Ю.В. Нравственное переживание как путь преодоления «раскола» смысла жизни / Ю.В. Александрова // Психолого-педагогические и философские проблемы смысла жизни / под ред. В.Э. Чудновского. – М.: ПИ РАО, 1997. – С. 140–145.
2. Анцыферова, Л.И. Развитие личности и проблемы геронтопсихологии / Л.И. Анцыферова. – М.: Изд-во ИП РАН, 2006. – 512 с.
3. Бассин, В.Ф. К развитию проблемы значения и смысла / В.Ф. Бассин // Вопросы психологии. – 1973. – № 6. – С. 13–24.
4. Бекешкина, И.Э. Смысл жизни и нравственная самореализация / И.Э. Бекешкина // Жизненный путь личности: вопросы теории и методологии социально-психологического исследования / под ред. Л.В. Сохань. – Киев: Наукова думка, 1987. – С. 133–147.
5. Братусь, Б.С. Аномалии личности / Б.С. Братусь. – М.: Изд-во Моск. ун-та, 1988. – 304 с.
6. Вайзер, Г.А. Смысл жизни и «двойной кризис» в жизни человека / Г.А. Вайзер // Психологический журнал. – 1998. – Т. 19, № 5. – С. 3–14.
7. Васильев, И.А. Роль интеллектуальных эмоций в регуляции мыслительной деятельности / И.А. Васильев // Психологический журнал. – 1998. – Т. 19, № 4. – С. 49–60.
8. Вилюнас, В.К. Психологические механизмы мотивации человека / В.К. Вилюнас. – М.: Изд-во Моск. ун-та, 1990. – 288 с.
9. Вилюнас, В.К. Психология эмоциональных явлений / В.К. Вилюнас. – М.: Изд-во Моск. ун-та, 1976. – 142 с.
10. Знаков, В.В. Психология понимания: проблемы и перспективы / В.В. Знаков. – М.: Изд-во Института психологии РАН, 2005. – 448 с.
11. Каракозов, Р.Р. Организация смыслопоисковой активности человека как условие осмысления жизненного опыта / Р.Р. Каракозов // Психология с человеческим лицом: гуманистическая перспектива в постсоветской психологии / под ред. Д.А. Леонтьева, В.Г. Щур. – М.: Смысл, 1997. – С. 257–273.
12. Карпинский, К.В. Мотивация понимания личностью смысла жизни в юношеском возрасте / К.В. Карпинский // Вестник ГрГУ. – 2001. – № 1. – С. 208–216.
13. Карпинский, К.В. Опросник смысложизненного кризиса / К.В. Карпинский. – Гродно: ГрГУ, 2008. – 126 с.
14. Карпинский, К.В. Жизненный путь личности как проблема психологии / К.В. Карпинский // Психология. – 2005. – № 3. – С. 3–14.
15. Карпинский, К.В. Коммуникативная функция смысла жизни / К.В. Карпинский // Психология общения 2000: проблемы и перспективы: тезисы докладов междунар. конф. / под ред. А.А. Бодалева. – М.: УМК «Психология», 2000. – С. 127–128.

16. Карпинский, К.В. Поступок как форма активности субъекта жизни / К.В. Карпинский // Психология человека в современном мире / под ред. А.Л. Журавлева. – М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2009. – Т. 1. – С. 74–82.
17. Карпинский, К.В. Психология субъекта и психология жизненного пути, или О ближайшей и отдаленной перспективе проблемы личности в психологии / К.В. Карпинский // Актуальные проблемы психологии личности: сборник научных статей / под ред. К.В. Карпинского. – Гродно: ГрГУ, 2009. – С. 3–10.
18. Карпинский, К.В. Смысловые диспозиции правового сознания личности и методика их психологической диагностики / К.В. Карпинский // Психологическая служба. – 2004. – № 1. – С. 73–83.
19. Карпинский, К.В. Смыслжизненный кризис в развитии личности как субъекта жизни / К.В. Карпинский // Субъектный подход в психологии / под ред. А.Л. Журавлева. – М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2009. – С. 186–199.
20. Кон, И.С. В поисках себя: личность и ее самосознание / И.С. Кон. – М.: Политиздат, 1984. – 335 с.
21. Кроник, А.А. Субъективная картина жизненного пути как предмет психологического исследования, диагностики и коррекции: дис. ... д-ра психол. наук: 19.00.01 / А.А. Кроник; ИП РАН. – М., 1994. – 71 с.
22. Леонтьев, Д.А. Психология смысла: природа, строение и динамика смысловой реальности / Д.А. Леонтьев. – М.: Смысл, 1999. – 487 с.
23. Леонтьев, А.Н. Деятельность. Сознание. Личность / А.Н. Леонтьев. – М.: Политиздат, 1975. – 304 с.
24. Леонтьев, Д.А. Смыслоутрата и отчуждение / Д.А. Леонтьев, Е.Н. Осин // Культурно-историческая психология. – 2007. – № 4. – С. 68–77.
25. Леонтьев, Д.А. Ценностные представления в индивидуальном и групповом сознании: виды, детерминанты и изменения во времени / Д.А. Леонтьев // Психологическое обозрение. – 1998. – № 1. – С. 13–25.
26. Насиновская, Е.Е. Методы изучения мотивации личности: Опыт исследования личностно-смыслового аспекта мотивации / Е.Е. Насиновская. – М.: Изд-во Моск. ун-та, 1988. – 80 с.
27. Обуховский, К. Галактика потребностей. Психология влечений человека / К. Обуховский. – СПб.: Речь, 2003. – 296 с.
28. Рубинштейн, С.Л. Основы общей психологии: в 2 т. / С.Л. Рубинштейн. – М.: Педагогика, 1989. – Т. 2. – 328 с.
29. Собчик, Л.Н. МЦВ – метод цветовых выборов. Практическое руководство / Л.Н. Собчик. – СПб.: Речь, 2001. – 112 с.
30. Тиллих, П. Избранное: Теология культуры / П. Тиллих. – М.: Юрист, 1995. – 479 с.
31. Толстой, Л.Н. Анна Каренина / Л.Н. Толстой // Собр. соч.: в 22 т. – М.: Худ. лит., 1983. – Т. 9. – С. 387.
32. Толстой, Л.Н. Исповедь / Л.Н. Толстой // Собр. соч.: в 22 т. – М.: Худ. лит., 1983. – Т. 16. – С. 106–155.
33. Франкл, В. Человек в поисках смысла / В. Франкл. – М.: Прогресс, 1990. – 368 с.
34. Фромм, Э. Душа человека / Э. Фромм. – М.: Республика, 1992. – 430 с.
35. Хьюбнер, Б. Смысл в бессмысленное время / Б. Хьюбнер. – Минск: Экономпресс, 2006. – 384 с.

36. Цветовой тест отношений: методические рекомендации. – Л.: НИИ им. В.М. Бехтерева, 1985. – 18 с.
37. Чудновский, В.Э. Становление личности и проблема смысла жизни: Избранные труды / В.Э. Чудновский. – М.: Изд-во МСПИ, 2006. – 768 с.
38. Чудновский, В.Э. Смысл жизни и судьба / В.Э. Чудновский // ОНС. – 1998. – № 1. – С. 175–183.
39. Эммонс, Р. Психология высших устремлений: мотивация и духовность личности / Р. Эммонс. – М.: Смысл, 2004. – 416 с.
40. Юревич, А.В. Динамика психологического состояния современного российского общества / А.В. Юревич // Вестник Российской Академии Наук. – 2009. – Т. 79, № 2. – С. 112–118.
41. Ялом, И. Экзистенциальная психотерапия / И. Ялом. – М.: Класс, 1998. – 576 с.
42. Яницкий, М.С. Ценностные ориентации личности как динамическая система / М.С. Яницкий. – Кемерово: Кузбассвузиздат, 2000. – 204 с.
43. Adler, A. Sens zycia / A. Adler. – Warszawa: PWN, 1986. – 276 s.
44. Debats, D.L. Sources of meaning: An investigation of significant commitments in life / D.L. Debates // Journal of Humanistic Psychology. – 1999. – Vol. 39, № 4. – P. 28–58.
45. DeVogler, K. Categorization of college students meaning of life / K. DeVogler, P. Ebersole // Psychological Reports. – 1980. – № 46. – P. 387–390.
46. DeVogler, K. Young adolescents meaning in life / K. DeVogler, P. Ebersole // Psychological Reports. – 1983. – № 52. – P. 427–431.
47. Hermans, H.J.M. The dialogical self: Meaning as movement / H.J.M. Hermans, H.J.G. Kempen. – San Diego: Academic Press, 1993. – 195 p.
48. Hofer, J. Congruence of Life Goals and Implicit Motives as Predictors of Life Satisfaction: Cross-Cultural Implications of a Study of Zambian Male Adolescents / J. Hofer, A. Chasiotis // Motivation and Emotion. – 2003. – Vol. 27, № 3. – P. 251–274.
49. Kaufman, S.R. The ageless self: Sources of meaning in late life / S.R. Kaufman. – Madison: University of Wisconsin Press, 1986. – 214 p.
50. Leontiev, D.A. The Meaning Crisis in Russia Today / D.A. Leontiev // The International Forum for Logotherapy. – 1992. – Vol. 15, № 1. – P. 41–45.
51. MacAdams, D.P. The psychology of life stories / D.P. MacAdams // Review of General Psychology. – 2001. – № 5. – P. 123–156.
52. McClelland, D.C. How do self-attributed and implicit motives differ? / D.C. McClelland, R. Koestner, J. Weinberger // Psychological Review. – 1996. – № 96. – P. 690–702.
53. Popielski, K. Noeticzny wymiar osobowosci. Psychologiczna analiza poczucia sensu zycia / K. Popielski. – Lublin: KUL, 1994. – 445 s.
54. Prager, E. Exploring personal meaning in an age-differentiated Australian sample: Another look at the Sources of Meaning Profile (SOMP) / E. Prager // Journal of Aging Studies. – 1996. – Vol. 10, № 2. – P. 123–149.
55. Prager, E. The development of a culturally sensitive measure of sources of life meaning / E. Prager, R. Savaya, L. Bar-Tur // Exploring existential meaning: Optimizing human development across life span / G.T. Reker, K. Chamberlain (eds.). – Thousands Oaks: Sage, 2000. – P. 123–136.

56. Reker, G.T. Aging as individual process: toward a theory of personal meaning / G.T.Reker, P.T.P.Wong // Emergent theories of aging / J.E. Birren, V.L. Bengston (eds.). – New York: Springer Publishing Company, 1988. – P. 214–246.

57. Schnell, T. Personality and meaning in life / T. Schnell, P. Becker // Personality and Individual Differences. – 2006. – № 41. – P. 117–129.

58. Wong, P.T.P. Implicit theories of meaningful life and the development of the personal meaning profile / P.T.P. Wong // The human quest for meaning / P.T.P. Wong, P.S. Fry (eds.). – Mahwah, NJ: Erlbaum, 1998. – P. 111–140.

Карпинский Константин Викторович – кандидат психологических наук, доцент, заведующий кафедрой экспериментальной и прикладной психологии УО «Гродненский государственный университет имени Янки Купалы».

УДК 159.95

Ю.П. Поварёнков, А.Э. Цымбалюк

МЕНТАЛЬНАЯ РЕПРЕЗЕНТАЦИЯ ЖИЗНЕННЫХ СИТУАЦИЙ В ЮНОШЕСКОМ ВОЗРАСТЕ

В статье рассматривается проблема ментальной репрезентации ситуаций с позиций системогенетического подхода. Дается характеристика ментальной репрезентации жизненных и профессиональных ситуаций в юношеском возрасте. Представлены основные результаты эмпирического исследования по данной проблеме, показана структура и динамика ментальной репрезентации ситуаций, выявлены способы ментальной репрезентации.

Ключевые слова: системогенетический подход в психологии, ментальная репрезентация жизненных и профессиональных ситуаций, структура и динамика ментальной репрезентации ситуаций.

В данной статье мы рассмотрим основные результаты эмпирического исследования проблемы ментальной репрезентации жизненных ситуаций в юношеском возрасте. Обращаясь к актуальности данной проблемы, следует сказать, что традиционно понятие «ментальная репрезентация» является предметом рассмотрения когнитивной психологии. Ментальная репрезентация исследуется в рамках решения познавательных задач (Д. Грино, У. Карив, М. Эйзенштадт), проблем памяти (П. Граф, Ст.М. Косслин, А. Пайвио, И. Тульвинг), внимания (К. Кейв, А. Трейсман), перцепции (А. Кориат, Й. Хоффман). Как отмечает Б.М. Величковский, авторы, занимающиеся разработкой данной проблемы в рамках когнитивного подхода, говорят о перспективности использования данного понятия в контексте изучения жизненных, обыденных ситуаций, решения жизненных задач [1].

Обращаясь к понятию «жизненная ситуация», следует отметить, что остаются недостаточно изученными психологическое содержание, состав жизненных ситуаций, процесс решения жизненных задач, а также проблема использования информации при решении жизненных задач. В этом плане весьма продуктивным является использование понятия «ментальная репрезентация», поскольку оно синтезирует различные формы познания, его процесс и результат.

Исследование ментальной репрезентации жизненных ситуаций является актуальной именно в процессе профессионального обучения, в юношеском возрасте в связи с тем, что в этот период как отмечают К.А. Абульханова, С.Л. Рубинштейн активно происходит построение жизненных планов, основным является личностное и профессиональное самоопределение.

Цель нашего исследования: выявить содержание и структуру ментальной репрезентации жизненных ситуаций девушек 18–23 лет. В нашем исследовании под жизненной ситуацией мы понимаем систему субъективных и объективных факторов, детерминирующих поведение человека при решении определенной жизненной задачи [2; 3; 4; 5]. Под объективными факторами понимаются внешние по отношению к субъекту параметры ситуации, под субъективными – те, которые характеризуют субъекта в ситуации. Жизненная задача понимается как значимое жизненное событие, которое произошло или планируется субъектом жизнедеятельности в будущем.

Под ментальной репрезентацией мы понимаем психический информационный комплекс, в котором представлены субъективные и объективные условия жизнедеятельности. Соответственно, ментальная репрезентация ситуации – это психический информационный комплекс, в котором представлены субъективные и объективные условия, детерминирующие решение субъектом жизненной задачи. База исследования: вузы г. Ярославля, г. Калуги. Выборка составила 335 человек: 295 девушек, 40 юношей.

Эмпирическое исследование проводилось в несколько этапов.

На первом этапе эмпирического исследования выявлены, уточнены основные задачи юношеского возраста. На основе анализа частоты встречаемости и степени значимости можно сделать вывод, что наиболее важными являются задачи, связанные с учебной деятельностью, семейной и профессиональной сферами, личными интересами. Можно предположить, что данные ситуации являют-

ся конкретным выражением социальных задач, которые являются значимыми для девушек на данном этапе жизненного пути (задач профессионального и личностного самоопределения, как ведущих противоречий на данном этапе). Для изучения содержания ментальной репрезентации ситуаций нами были выбраны задачи, связанные с основными сферами жизнедеятельности: учебной (сдача экзамена), семейной (создание семьи), профессиональной (устройство на работу).

На основании метода описания жизненных ситуаций с использованием технологии контент-анализа был конкретизирован и дополнен состав факторов жизненной ситуации, которые девушки учитывают при решении жизненных задач. По результатам теоретического анализа было выделено два основных компонента жизненной ситуации: субъективный, который характеризует субъекта в ситуации и объективный, характеризующий внешние по отношению к субъекту факторы ситуации. В состав субъективного компонента входят: эмоциональное состояние, внешность, возможности, интересы и потребности, ценности и смыслы, личностные свойства, отношение к значимому другому, к задаче, статус. В состав объективного компонента входят: предметные условия, социальные условия, социальные требования, значимый другой, структурные характеристики ситуации. Субъективные и объективные элементы имеют специфическое содержание в зависимости от жизненной задачи.

На следующем этапе эмпирического следования определялось содержание ментальной репрезентации жизненных ситуаций. В результате проведенного исследования определены качественные, количественные и структурные характеристики ментальной репрезентации жизненных ситуаций в юношеском возрасте. В содержании ментальной репрезентации жизненных ситуаций у девушек 18–23 лет объективный и субъективный компоненты имеют одинаковую значимость. Наиболее значимыми факторами, которые девушки учитывают при решении жизненных задач, являются собственное эмоциональное состояние, возможности, интересы и потребности, предметные условия, социальные требования. Ядром структуры ментальной репрезентации жизненных ситуаций являются элементы отношение к другим (значимым людям), к задаче, личностные свойства, собственная внешность, статус, ценности и смыслы; ведущим элементом структуры является отношение другим (значимым людям), к задаче. При этом особенности содержания и структуры ментальной репрезентации жизненных ситуаций у девушек в отличие от

юношей заключаются в том, что девушки в большей степени учитывают объективные факторы ситуации, структура ментальной репрезентации является более интегрированной.

Выявлена специфика качественных, количественных и структурных характеристик ментальной репрезентации в зависимости от типа решаемой задачи. При решении различных задач девушки опираются на разные факторы ситуации. Существуют специфические отличия в интегрированности структуры ментальной репрезентации различных жизненных ситуаций; в различных задачах ведущую роль в структуре ментальной репрезентации играют различные элементы. В целом, более значимой выступает сфера семейных отношений, менее значимой – сфера учебной деятельности.

В структуре ментальной репрезентации ситуации сдачи экзамена ведущими элементами являются учебные интересы и потребности, ценности и смыслы, а также социальные требования; в структуре ментальной репрезентации ситуации создания семьи: отношение к партнеру, к задаче, характеристики значимого другого, собственные личностные свойства; в структуре ментальной репрезентации ситуации устройства на работу: ценности и смыслы, профессиональные интересы и потребности, личностные свойства, отношение к работодателю, к задаче, предметные условия, социальные условия.

Определены основные тенденции изменения содержания и структуры ментальной репрезентации жизненных ситуаций в юношеском возрасте. Структура ментальной репрезентации жизненных ситуаций изменяется по мере взросления: увеличивается количество интегрированных в структуру элементов и их значимость; происходит уменьшение значимости субъективных факторов ситуации и возрастание значимости объективных факторов; изменяется структура ментальной репрезентации жизненных ситуаций за счет выделения в качестве ведущих элементов социальных требований, социальных условий, внешности, интересов и потребностей, эмоционального состояния, личностных свойств.

Выявлена специфика изменений содержания и структуры ментальной репрезентации ситуаций в зависимости от типа решаемой задачи. Изменения в содержании ментальной репрезентации ситуации сдачи экзамена заключается в том, что с возрастом снижается значимость субъективных факторов ситуации и повышается значимость объективных факторов; в содержании ментальной репрезентации ситуации создания семьи с возрастом увеличивается зна-

чимость и субъективных, и объективных факторов ситуации; в содержании ментальной репрезентации ситуации устройства на работу с возрастом снижается значимость субъективных и объективных факторов ситуации. Тенденции изменения структуры заключаются в том, что происходит увеличение интегрированных в структуру элементов при повышении их значимости и изменение структуры на основе выделения различных ведущих элементов.

Для испытуемых, реализующих первый способ характерно преобладание значимости субъективных факторов; для испытуемых, использующих второй, третий, четвертый способы – значимость объективных и субъективных факторов равна, при этом ее общий уровень является соответственно либо высоким, либо средним, либо низким. Выделены симптомокомплексы качеств, характеризующих девушек с определенным способом ментальной репрезентации. У девушек, которые реализуют первый способ, ведущую роль в структуре индивидуально-психологических качеств играют ценности профессиональной сферы, второй способ – ценности сферы общественной, профессиональной жизни, увлечений; третий способ – ценности общественной и профессиональной жизни; четвертый способ – осмысленность жизни, интернальность, ценности сферы профессиональной жизни. В структуре ментальной репрезентации, соответствующей первому способу, ведущими элементами являются: ценности и смыслы, эмоциональное состояние, предметные условия; в структуре ментальной репрезентации, соответствующей второму способу – личностные свойства, эмоциональное состояние; в структуре ментальной репрезентации, соответствующей третьему способу – интересы и потребности; в структуре ментальной репрезентации, соответствующей четвертому способу – характеристики значимого другого, ценности и смыслы, статус. Показатели интегративности структуры ментальной репрезентации всех способов являются низкими, а дифференцированности – высокими, что говорит о свернутости структуры.

В результате проведенного анализа установлено, что существуют оптимальные и неоптимальные способы ментальной репрезентации жизненных ситуаций, которые выделяются по формальным и содержательным характеристикам. К формальным критериям относятся общий уровень значимости содержания ментальной репрезентации, соотношение значимости и взаимосвязь объективного и субъективного компонентов; к содержательным – структура ментальной репрезентации и симптомокомплекс качеств, определяю-

щий способ. Наиболее оптимальным по этим критериям будет способ, при котором общая значимость всех элементов ментальной репрезентации является высокой, значимость субъективного и объективного компонентов не отличается друг от друга, субъективный и объективный компоненты взаимосвязаны на высоком уровне значимости; структуры ментальной репрезентации и индивидуально-психологических качеств, определяющих способ, являются высокоинтегрированными.

Девушки с оптимальным способом (второй способ) в равной степени высоко оценивают значимость информации как о субъективных, так и об объективных факторах при решении задачи; в большей степени учитывают информацию о собственном эмоциональном состоянии, предметных условиях, социальных требованиях. Они характеризуются высоким уровнем саморегуляции, высоким уровнем субъективного контроля по отношению к отрицательным событиям и ситуациям. При этом все жизненные сферы и ценности имеют более высокую степень значимости; более высокий уровень осмысленности жизни, процесса и результата жизни, преобладает локус контроля-Я, т.е. представление о себе, как о хозяине жизни.

Для девушек с неоптимальным способом (первый способ) более значимыми при решении задачи являются субъективные факторы, наибольшую значимость при этом имеют собственное эмоциональное состояние, интересы и потребности, личностные свойства. Они характеризуются более высоким уровнем показателей гибкости саморегуляции, высоким уровнем субъективного контроля по отношению к эмоционально положительным событиям и ситуациям, высоким уровнем субъективного контроля в межличностных отношениях и в целом высоким уровнем субъективного контроля над любыми значимыми ситуациями; низкой значимостью всех жизненных сфер и ценностей.

Таким образом, по результатам проведенного эмпирического исследования уточнены значимые жизненные задачи юношеского возраста, конкретизирован и дополнен состав жизненной ситуации; определены качественные, количественные и структурные характеристики ментальной репрезентации жизненных ситуаций; раскрыты изменения содержания и структуры ментальной репрезентации жизненных ситуаций на каждом этапе юношеского возраста; определена специфика содержания и структуры ментальной репрезентации в зависимости от жизненной задачи; выявлены спо-

собы ментальной репрезентации жизненных ситуаций и определяющие их симптомокомплексы качеств; зафиксировано влияние индивидуальных характеристик на значимость субъективного и объективного компонентов ситуации в содержании ментальной репрезентации.

Список литературы

1. Величковский, Б.М. Когнитивная наука: Основы психологии познания: в 2 т. / Б.М. Величковский. – М.: Смысл, Издательский центр «Академия», 2006. – Т. 2. – 432 с.
2. Ломов, Б.Ф. Методологические и теоретические проблемы психологии / Б.Ф. Ломов. – М., 1999. – 350 с.
3. Поварёнков, Ю.П. Проблемы психологии профессионального становления личности / Ю.П. Поварёнков. – Ярославль: Канцлер, 2008. – 400 с.
4. Филиппов, А.В. Ситуация как элемент психологического тезауруса / А.В. Филиппов, С.В. Ковалев // Психологический журнал. – 1986. – Т. 7, № 1. – С. 15–21.
5. Representation in Mind: New Approaches to Mental Representation / ed. H. Clapin, P. Staines, P. Slezak. – Kidlington: Elsevier Ltd., 2004. – 244 p.

Поварёнков Юрий Павлович – доктор психологических наук, профессор, профессор, ГОУ ВПО «Ярославский государственный педагогический университет имени К.Д. Ушинского».

Цымбалюк Анна Эдуардовна – кандидат психологических наук, ассистент, инженер ЦПД ГОУ ВПО «Ярославский государственный педагогический университет имени К.Д. Ушинского».

УДК 159.9(075)

Т.В. Дорожевец

АДАПТАЦИОННЫЙ СТИЛЬ И МЕХАНИЗМЫ СОВЛАДАНИЯ С КРИЗИСНЫМИ СИТУАЦИЯМИ

В статье изложен авторский подход к совладанию с посткризисной тревогой небытия как адаптационному процессу. Описаны формы трансформации картины мира на уровне индивидуальной концепции смерти и эмоционально-ценностного отношения к смерти. Выделены типичные механизмы совладания с кризисными переживаниями при ассимиляционном и аккомодационном стиле дезадаптации. Адаптационный стиль личности рассматривается в статье как один из надежных предикторов дезадаптивного реагирования в кризисных ситуациях.

Ключевые слова: кризисная ситуация, тревога небытия, концепция смерти, дезадаптация, адаптационный стиль, механизмы совладания.

В данной статье представлен авторский взгляд на одну из важнейших проблем практической психологии – актуализацию темы смерти в кризисных ситуациях и способах совладения со страхом небытия. Позиция, изложенная в статье, является итогом теоретического осмысления 25-летнего практического опыта работы с людьми, которые в разной форме и степени соприкоснулись с темой смерти как в виде потери близкого человека, так и в результате пребывания в ситуациях, непосредственно угрожавших их жизни.

В ходе работы с горем на второй фазе, когда необходимо помочь переживающему горе определить и выразить чувства, довольно часто возникает своеобразное эмоциональное «застревание». Уже проработаны гнев и вина, тоска и беспомощность, но клиент не переходит на следующую фазу, он вновь и вновь возвращается к переживаниям, словно бы заново испытывая их. Обычно подобное явление возникает при наличии какого-то мощного, но не вполне осознанного чувства. Опыт показывает, что этим чувством чаще всего является тревога смерти, не всегда осознанная, но всегда мощная. Это состояние проявляется настолько мощно, что и психологи, работающие с жертвами, начинают испытывать тревогу смерти, что сильно снижает эффективность их работы.

Именно эти практические обстоятельства заставили обратить серьезное внимание на те изменения картины мира, которые возникают после встречи с темой смерти. Объяснительная схема, которая использована в работе, не претендует на статус теории. Это лишь конструкция, система идеологических координат, которые позволяют классифицировать наблюдаемые факты, прогнозировать, оценивать эффективность работы. Другими словами, это один из инструментов в работе психолога, который помогает ему структурировать и контролировать взаимодействие с клиентом.

Тема смерти – обязательный элемент человеческой картины мира, она играет крайне важную роль в формировании мировоззрения. Важнейшие философские вопросы о том, кто я здесь, зачем живу, что делать подразумевают смертность человека, конечность его бытия. Неизбежно встает вопрос, как может человек жить перед лицом неизбежной смерти. Как удастся человеку ставить цели и строить планы, прикладывать огромные усилия для их реализации, стремиться к выполнению конкретных задач и страдать, если они не поддаются решению, – как удастся ему это все, если каждый знает, что впереди ждет смерть, предел, за которым все кончается, и все земные страсти теряют значение? И почему, с другой

стороны, эта важнейшая тема занимает столь малое место в повседневных размышлениях человека?

Схема, используемая для анализа эмоциональных переживаний клиентов, основана на следующих известных базовых положениях:

Тревога небытия, исчезновения, аннигиляции, распада Я имманентно присуща человеку и столь сильна, что человек не способен осознавать ее в полном объеме. Поэтому разными способами человек стремится защититься, игнорируя тему смерти, обесценивая ее, вытесняя за пределы сознания или, наоборот, облачая в пышные одежды феноменов культуры.

В особых ситуациях встречи со смертью происходит разрушение привычных защит, и тревога смерти врывается в сознание, превращаясь в осознанный страх небытия. Но, правда жизни, точнее, правда смерти слишком пугающая, чтобы с ней жить, поэтому человек вынужден выстраивать новый бастион вокруг трагической истины, что смерть неизбежна. Таким образом, возникает новая картина мира.

Всякая тревога, как известно, не имеет своего предмета, она слишком аморфна, безлика, она проявляет себя в виде ощущения непонятной угрозы, которая не имеет ни имени, ни места в пространстве, ни своей истории. Именно поэтому всякая тревога стремится стать страхом, так как страх – это всегда страх чего-то конкретного.

Анализ глубинных интервью с жертвами кризисных событий, а также с переживающими горе из-за утраты близкого человека показывает, что тревога смерти, точнее, тревога небытия, достигая своих осознанных форм, превращается в следующие страхи:

- страх смерти (страх физического уничтожения, страх утраты физического тела, потери возможности жить в этом мире);

- страх бессмысленности (страх перед тем, что все, что делает человек, не может помочь ему ответить на вопрос, зачем все это, для чего и ради чего);

- страх вины (страх своей никчемности, неправильности, бесполезности и ненужности, страх, что жизнь идет не так, как надо);

- страх беспомощности – потери контроля (с одной стороны, это страх потерять контроль над своей жизнью, с другой, страх утратить чувство безопасности и прогнозируемости окружающего мира);

- страх одиночества-растворения (страх потерять свое я, страх потерять поддержку со стороны окружающего мира).

Каждый из этих страхов вносит свой вклад в построение индивидуальной картины мира, проявляясь в различных симптомах, большинство из которых выполняет защитную функцию.

Но любая защита от тревоги небытия, как известно, всегда является иллюзией, мифом. Чем лучше сконструирован миф, тем надежней он защищает от невыносимой правды жизни. Факт неизбежной смерти может быть побежден только очень хорошим мифом. В основе любого мифотворчества всегда лежат две базовых человеческих иллюзии: мир доброжелателен (хорошее происходит чаще плохого) и мир справедлив (с хорошими людьми не происходит плохого). Если я хороший, компетентный и заслуживающий уважения, со мной ничего не может произойти. Поэтому все защиты строятся вокруг иллюзий или по поводу внешнего мира, или по поводу себя самого.

Картина мира, которая определяет способ защиты, строится на нескольких уровнях и состоит из нескольких компонентов. Эти компоненты можно обозначить как сочетания способов мифологического отношения к миру и себе («когнитивно-рациональное» или эмоционально-смысловое») и уровня существования этого мифа (индивидуальный или культурный). Логично, что способы защиты клиента от тревоги небытия в наибольшей степени определяются эмоционально насыщенными и сугубо индивидуальными компонентами его картины мира.

Культурные мифы.

На протяжении всей истории человечества смерть воспринималась как завершение индивидуального земного существования, означающее одновременно и подведение итогов жизни, и абсолютный предел, за которым – «ничто». Тема смерти и посмертной судьбы человека заняла одно из важнейших мест во многих сферах общественного сознания, в первую очередь, в религии, искусстве, философии. Все они предлагали разнообразные объяснения смерти и соответствующие символические формы, позволяющие опредметить смерть, превратить ее в феномен культуры, включить образы смерти в контекст культурного развития. Примерами эволюции таких символов могут служить обряды, инициации, возникновение и эволюция захоронений, человеческие жертвоприношения и различные формы ритуальной смерти, формы казни как символы могущества носителей власти над жизнью и смертью, изменение канонов «пристойной» смерти (светлая, спокойная кончина святых и ужасная, мучительная гибель злодеев, «герой пал за дело революции, а пре-

датель сдох, как трусливая собака»), представления о различных типах приемлемой смерти (героической, романтической, безболезненной...), различные объяснения значения смерти (закон природы, плата за жизнь, награда, испытание, наказание, экзамен).

Именно путем более или менее осознанного принятия таких символов в ходе всей жизни человека происходит индивидуальное освоение смерти, позволяющее жить перед ее лицом, причем жить полноценно и справляться со страхом смерти, примиряться с ее неизбежностью.



Хотя в настоящее время предложено несколько классификаций таких образов, все их можно включить в антитезу, предложенную Сократом: смерть либо подобна сну без сновидений, либо означает переход в иной мир, в иное состояние.

Развитие первого положения осуществляется в материалистических концепциях (начиная с эпохи Возрождения, в основном) в форме тезиса об окончательности смерти в сочетании с обоснованным представлением об особых типах бессмертия: материального (продолжение существования физико-химических элементов тела в других объектах), биологического (сохранение генов человека в его потомках), социального (бессмертие дел и влияний, памяти).

Второе из предложенных Сократом решений в европейской культуре дополнено идеей загробного существования и осмыслено с позиций христианского учения о телесном воскрешении.

Представление о смерти является принципиально двуплановым. К первому плану можно отнести элементы представлений о

смерти вообще, о чужой смерти как завершении жизни любого человека, происходящей в физическом мире и эмпирически наблюдаемой. Ко второму плану можно отнести представления о собственной смерти – своего рода метафизическом событии, неизбежность которого для человека и очевидна, и немыслима одновременно.

При первом подходе (материалистическом) акцентируется ценность посюсторонней жизни, обосновываются призывы к максимальному использованию ее возможностей, в чем и усматривается достоинство человека, а тем самым подтверждается значимость и оправданность его существования.

При втором (религиозном) подходе смерть, подобно жизни, предстает как особая реальность, которая открывает возможность совершенствования и духовного исцеления, т.е. то, ради чего и живет человек. А это значит, что концепция идеального (духовного) бессмертия позволяет не только примириться со смертью, но и эффективно определять жизненные цели и приоритеты, обосновывать ценность и значимость человеческого бытия.

Важно учитывать, что личностное знание о смерти связано не только с индивидуальной концепцией бессмертия, но и с личностным отношением человека к телу, которые фиксируется в виде двух сосуществующих позиций «Я есть тело» и «Я имею тело» (работы российского философа П.Д. Тищенко и его учеников).

Позиция «Я есть тело» имеет фундаментальное значение для самоидентификации личности: смерть как разрушение тела означает и уничтожение личности, ее внутреннего мира; потеря тела тождественная потере «Я». С другой стороны, прекращение телесного бытия данной личности означало бы и прекращение бытия мира. Но, как убедительно показали феноменологи (в первую очередь, работы Э. Гюссерля, М. Мерло-Понти, А. Шюца), человеческое сознание неспособно вообразить такое абсолютное небытие. Поэтому позиция «Я есть тело» применительно к проблеме смерти трансформируется в позицию «Я бессмертен», в ощущение невозможности своей смерти.

Чтобы осмыслить неизбежность смерти, нужно перейти на иную позицию, на позицию «Я имею тело», которая в данном случае приобретает форму «Я умру». Но этот переход происходит лишь в ситуациях особого, кризисного типа – в период непосредственной встречи со смертью, при выходе за пределы повседневности, когда сознание человека встревожено, потрясено, когда он задумывается о содержании и назначении жизни, и, соответственно, о

неизбежности ее окончания. В такие мгновения актуализируется не только когнитивные аспекты представлений о смерти, но и более глубокие эмоционально-смысловые, аксиологические уровни этих представлений; оценке подвергаются и прожитая жизнь, и предстоящая смерть. Очень часто итогом такого осмысления становятся глубокие изменения в системе внутренних ценностей человека.

Для такого изменения внутреннего мира не важно, в какой форме человек соприкоснулся со смертью: сам ли он был на волосок от нее, или он остро переживает смерть другого человека. Для человека, переживающего горе, огромную роль в попытках уменьшить душевную боль играют раздумья об осмысленности не только жизни, прожитой близким человеком, но даже его смерти. Отсутствие ответа на вопрос «Ради чего он умер?» не менее мучительно, чем отсутствие ответа на вопрос «Ради чего он жил?».

Однако сама современная культура мешает этому процессу смыслопорождения. Священное искусство умирания, которому обучали все религии и многие философские системы прошлого, оказались для большинства населения утраченными. Это привело к вытеснению смертности из индивидуального и общественного сознания, из сферы культуры. Развитие науки, в том числе медицинской, и другие факторы привели к утрате смертью ее традиционного места в общественном сознании, что оказало огромное влияние на всю культуру. Интересно, что во всей истории человечества современная культура оказалась единственной, которая лишена приемлемого для всего населения объяснения смерти.

Обратной стороной деперсонализации смерти становится увеличение трагизма в ее восприятии. Следствие этого – колоссальный синкретизм в способах защиты от страха смерти, возрождение всех ее форм, созданных в истории культуры – как западной, так и восточной, возобновление интереса к феномену смерти – интереса, все в большей степени проявляющегося и в массовом сознании, и в искусстве, и в философии.

Мифологические образы служат своеобразной «магической защитной стеной», спасающей от жуткой правды человеческого бытия. Без этой стены человек стал бы жертвой тяжелого невроза, не справившись с величайшей драмой своей истории, которая состоит в том, что вместе со своей способностью разумно мыслить и предвидеть будущие события человек обрел и знание о неизбежности собственной смерти.

Аналогичные защитные функции в свое время выполняли религиозные догматы. Однако защитные стены, роль которых выполняли мифология, античные мистерии, религиозные догматы, в настоящее время рухнули. Еще Карл Юнг, описывая психологию современников, отмечал, что душа современного человека настолько незащитна, настолько подвержена травмирующему воздействию внешнего мира, что он не в состоянии самостоятельно справиться со страхом смерти.

Возникла настоятельная необходимость в создании новой мифологии. В свое время наша страна создала свои собственные «магические стены», ограждающие от ужасов, обитающих в глубинах души. В советское время роль новой мифологии играла коммунистическая идеология: она успешно создавала и поддерживала индивидуальные ценности, формировала систему жизненных смыслов, упорядочивала картину мира, где смерть занимала свое законное место. Но рухнули и эти стены. Тяга современного человека к новой мифологии приобретает различные формы: она проявляется в колоссальном интересе людей разного возраста к *fantasy* – волшебным историям для взрослых, герои и атрибутика которых полностью заимствована из мифов и сказок народов мира; итогом поиска может стать увлеченность восточной религией или эзотерическими учениями, астрологией и парапсихологией.

Конечно, современные мифы существуют не в виде сюжетно-законченных историй о деяниях героев и богов. Представления, которые можно отнести к разряду мифологических, вкраплены в самые разные проявления культуры, такие как литература, искусство, наука и паранаука, современные обычаи и ритуалы. Эти представления зачастую невербализованы и неотрефлексированы, они растворены в содержании менталитета, живут в индивидуальных картинах мира. Одной из форм проявления таких мифологических конструкций, существенно влияющих на процесс совладания со страхом смерти, является индивидуальная концепция смерти.

Индивидуальные мифы.

Традиционно полная концепция смерти включает в себя несколько компонентов: универсальность, необратимость, нефункциональность и причинность.

· **Универсальность** (также рассматриваемая в литературе как неизбежность), включает понимание того, что все живые существа умирают.

- **Необратимость** (также рассматриваемая как окончательность, конечность) предполагает понимание того, что, если какое-либо живое существо умирает, его физическое тело уже никогда не сможет вновь стать живым.

- **Нефункциональность** (или прекращение, остановка) заключается в том, что все функции жизнеобеспечения прекращаются после смерти.

- **Причинность** и подчиненный концепт «старость» означают, что живые существа умирают в результате действия различных биологических причин.

В сознании людей научное понятие смерти легко уживается рядом с паранаучными, религиозными, мистическими представлениями об этом явлении. Например, в условиях нашей культуры религиозное понятие смерти легко транслируется через различные традиции и ритуалы. Дети, потерявшие близкого человека, обязательно сталкиваются с религиозными и околорелигиозными объяснениями этого явления со стороны взрослых.

Целостная концепция смерти формируется у детей не раньше, чем они достигают девятилетнего биологического или умственного возраста. Дети моложе семи лет видят смерть как обратимую и не относят ее к себе. Пользуясь понятиями теории Пиаже, можно сказать, что дети усваивают понятия универсальности, необратимости и нефункциональности смерти во время перехода от дооперационального мышления к стадии конкретных операций. При этом понимание универсальности смерти возникает раньше понимания ее необратимости, которая, в свою очередь, предшествует усвоению идей нефункциональности и причинности и служит базой для их формирования. Жизненный опыт, связанный с темой смерти оказывает сильное влияние на развитие представлений об этом явлении только у детей до 7 лет. Существует колоссальное сходство процесса формирования концепции смерти у представителей разных культур и религий.

Большое количество мистических представлений о смерти бытует в детской и подростковой среде. Существенное влияние на представление подростка о смерти оказывает популярная псевдонаучная литература об «информационных полях», «всеобщем разуме» и т.п., а также философские идеи о реинкарнации, «предыдущей жизни», возрождении и т.п. Например, понятия функциональности и обратимости смерти существуют во всех религиозных системах. Идеи о том, что умерший когда-нибудь вернется, или о

том, что он «смотрит на нас с небес» входят в обязательное религиозное обучение.

Традиционно, научное понятие смерти рассматривается как более взрослое и «зрелое», чем религиозное, так как оно более конкретно и безэмоционально. Маленький ребенок может начинать с более «взрослой» и научной концепции смерти, поскольку она более конкретна и буквальна. Как только эти базовые конкретные определения универсальности, необратимости и т.д. поняты, ребенок оказывается в состоянии включить в концепцию смерти более абстрактные, хотя и менее научные, религиозные и околорелигиозные представления. Психологическая помощь детям, соприкоснувшимся с темой смерти, должна учитывать эти особенности детской психики [4; 5; 6].

Индивидуальные мифы, как и культурные, совершенно не соответствуют научному представлению, слабо рефлексированны, малоосознанны, чаще всего основаны на механизме отрицания. Их задача – восстановить защитный барьер между человеком и реальностью, чтобы нивелировать страх смерти. Только миф предоставляет человеку возможность уклониться от общечеловеческого удела (хотя бы в воображении). Он уравнивает человека с Вселенной, представляя его самым значимым элементом, он создает впечатление, будто воля способна влиять на естественный ход событий, он помогает поверить, будто природу можно заклинать, а Рок и Стихии – умиловать, он поддерживает в убеждении, будто каждому действительно воздается по вере.

· **Смерти нет.** На детском уровне это звучит, как «я никогда не умру». Более взрослый уровень предполагает более изощренную формулировку, наиболее распространенную в нашей культуре: Смерть – переход в иное бытие. Я умру физически, но не как индивидуальность, мое Я не исчезнет (отвержение нефункциональности смерти). Многочисленные литературные произведения, кинофильмы активно поддерживают этот миф), культивируя идею бессмертия биологического («умру – лопух вырастет»), генетического (жизнь в потомках), социального (бессмертие дел, памяти) – «нет, весь я не умру доколь в подлунном мире жив будет хоть один пиит», духовного (фильм «Привидение», «Шестое чувство», идея «того света», мистика). Сюда же относятся представления о том, что некая могучая сила защищает человека от смерти, этот магический помощник, ангел-хранитель не даст попасть в беду, спасет и защитит.

· **Смерть – естественная часть жизни.** Она не повод для тревог, не стоит преувеличивать ее значимость. «Все там будем», надо просто жить и радоваться жизни.

· **Смерть – персона:**

– великая персона, всесильный господин. Смерть представляется всесильным повелителем, избавиться от господства которого человек не в состоянии. При этом наилучший способ примириться с существующим порядком мира – это полюбить своего господина, отыскать в нем положительные черты, показать, что, отбирая многое, он еще больше дает взамен. Суждения о смерти с этих позиций всегда печальны, но прекрасны. Смерть видится как нечто неизбежное, но возвышающее над скотским состоянием и сулящее ему прекрасное духовное инобытие. Это излюбленный образ смерти у подростков, романтиков, поэтов и у представителей сект с некрофильской ориентацией (напр., у т.н. «готов»);

– обычная персона. Здесь смерть персонифицируется подобно любой стихии, получает индивидуальный облик, близкий к человеческому (смерть с косой, монстр), хотя страшно, но это лучше, чем без облика, у персоны могут быть слабости, ее можно умиловать, уговорить, перехитрить (сказки), над ней можно смеяться, принижая ее силу, значительность, опасность.

· **Смерть – осознанный выбор.** Другой способ смириться с неизбежным – это умереть с достоинством, сделав вид, будто человек не обречен на смерть, а выбрал ее по собственной воле. Иначе говоря, один из способов бороться со страхом смерти – это включить саму смерть в сферу индивидуального контроля. Особые секты, специальные психотехнические практики, голотропное дыхание, модные нынче практики танатотерапии – формы проявления такого взгляда на смерть. Сюда же можно отнести рискованное поведение у подростков, эксперименты с высокой вероятностью гибели, опасные виды спорта.

· **Смерть – случайность.** В рамках этого взгляда смерть не является неизбежностью. Этот подход объединяет многочисленных искателей физического бессмертия (мистиков, геронтологов, последователей некоторых религиозных учений, сторонников здорового образа жизни, фанатиков – диетологов, всех ищущих омоложения, готовых заморозить себя, чтобы в будущем продолжить жизнь). От страха смерти защищает убежденность, что такое средство будет найдено, вот-вот человек станет обладателем эликсира бессмертия и молодости.

В данном тексте я не буду рассматривать другие типологии образов Смерти, многие из которых применимы лишь в узкоситуативном или специфическом теоретическом контексте (смерть как избавление, награда, искупление и пр.).

Как правило, система защит на уровне культуры и индивидуальном уровне более или менее успешно защищает человека от неприятной мысли о том, что смерть неизбежна. Встреча со смертью, как правило, открывает человеку глаза – от смерти нельзя защититься, она рядом, в любой момент она коснется тебя. Это очень дискомфортное переживание, нередко граничащее с глубоким ужасом и отчаянием. Панические атаки, приступы безумного страха, острый ужас – очень частые состояния у тех, кто в упор взглянул на смерть.

Итак, прикосновение смерти неизбежно требует коррекции картины мира, хотя бы на какое-то время. Для некоторых эта картина становится позитивной, но немало и тех, для кого груз переживаний становится слишком тяжелой ношей.

Многолетние наблюдения за клиентами, пережившими кризисные ситуации такого типа, показывают, что среди предикторов успешности процесса совладания особое место занимает так называемый адаптационный стиль. Хотя и существуют определенные ограничения в адаптационном подходе к развитию личности, «адаптация» прочно вошла в понятийные системы многих теоретических концепций в психологии. В основе процесса адаптации в социальной среде лежат два противоположно направленных процесса: изменение личностью среды в сторону соответствия последней своим потребностям, с одной стороны, и изменение самой личности, которое отвечает требованиям среды, с другой. Еще Пиаже рассматривал адаптацию и в биологии, и в психологии как единство противоположно направленных тенденций – аккомодации и ассимиляции. Аккомодация обеспечивает модификацию функционирования организма или действий субъекта в соответствии со свойствами среды. Ассимиляция же изменяет те или иные компоненты этой среды, перерабатывая их согласно структуре организма или включая в схему поведения субъекта.

В исследованиях приспособления первоклассников к школе были выделены три дезадаптационных стиля: аккомодационный, ассимиляционный и незрелый. Другими словами, нарушение адаптации возникает именно тогда, когда один из стилей адаптации становится преобладающим. Аккомодационный стиль отражает стремление ребенка к полному подчинению своего поведения требова-

ниям школьной среды. Ассимиляционный стиль показывают дети, которые стремятся полностью подчинить социальную среду своим потребностям. Дети с незрелым стилем неспособны принять новую социальную ситуацию развития [2].

Примечательно, что стиль приспособления не изменяется при переходе из детского сада в школу, из младших классов в средние, из школы в вуз, из вуза в профессиональную деятельность [1; 3].

Это дает основание рассматривать адаптационный стиль как устойчивую индивидуально-психологическую особенность личности, что ставит его в один ряд с другими стилевыми особенностями личности, такими как «когнитивный стиль», «индивидуальный стиль деятельности», «жизненный сценарий» и др.

Формирование новой картины мира после встречи со смертью тоже можно рассматривать как адаптационный процесс. Другими словами, используемые субъектом приемы психологической защиты и механизмы совладания с тревогой небытия во многом зависят от характерного для субъекта адаптационного стиля. И здесь, как и в процессе школьной или профессиональной адаптации, наибольшие трудности в приспособлении к новой психологической реальности испытывают субъекты с крайними формами проявления стиля. Иначе говоря, субъекты с ярко выраженным ассимиляционным или аккомодационным стилем демонстрируют зачастую абсолютно противоположные по форме способы преодоления страхов физического уничтожения, бессмысленности, вины, беспомощности и одиночества-растворения, они одинаково дезадаптивны. Конечно, эти способы весьма эффективно снижают тревогу небытия, но одновременно они усиливают социальную и личностную дезадаптацию.

Эти способы, конечно, решают важную задачу – они действительно защищают человека от тревоги небытия, но создают массу новых проблем, мешая его социальной и личностной адаптации. В обычных условиях способы совладания со страхом смерти находятся где-то между этими крайними полюсами. Но чем трагичнее и неожиданнее встреча со смертью, чем сильнее тревога небытия, тем ближе к тому или другому полюсу смещается человек. Знание адаптационного стиля позволяет предсказать развитие событий уже на первых этапах развития посткризисного реагирования. Психологу важно знать, куда сместится система защит, чтобы помочь клиенту остаться вне дезадаптационного поля. Превентивные меры всегда эффективнее долгосрочной терапии после кризисного события.

Ассимиляционный стиль	Аккомодационный стиль
Усиление Я – «Я не умру, так как это Я, а такие не умирают».	Усиление Мы – «Я не умру, так как это Мы, а нас много и все Мы не умрем»
Усиление потребности в контроле в виде острой потребности во власти (расширение сферы контроля): резкое усиление агрессивности как формы выражения власти	Усиление потребности в подчинении отказ от личной ответственности в прямой и символической форме – подчинение другим людям
Агрессивное сексуальное поведение как форма проявления власти	Беспорядочная сексуальная активность как поиск чувства Мы
Страх растворения, боязнь толпы (особенно если умер близкий человек и часть Я уже утрачена)	Страх одиночества, уход в группы (религиозные, политические и др.)
Рисковое поведение как форма усиления иллюзии контроля над жизнью и смертью	Избегание любых ситуаций, связанных с угрозой для жизни
«Американизация самосознания» (индивидуализм, трудоголизм, борьба со временем, стремление к успеху любой ценой)	Избирательный поиск магического помощника (амулеты, крещение, вера в ангела-хранителя), замена магического помощника авторитетом
Усиление границ Я и границ образа тела, психосоматические заболевания кожи, мышечной системы	Ослабление границ Я и границ образа тела, психосоматические нарушения деятельности сердечно-сосудистой и желудочно-кишечной сферы
Маниакальное поведение, алкоголизм и наркомания как формы самонаказания	Регресс в виде инфантильных форм поведения
Борьба с острой тревогой вины через символические формы очищения и самонаказания («Я плохой, но я сам улучшу себя»).	Депрессия с поиском внешней поддержки («Я плохой, спасите меня»).

Список литературы

1. Дорожевец, Т.В. Психологическая адаптация студентов – необходимое условие гуманизации процесса обучения в вузе / Т.В. Дорожевец // Гуманизация профессиональной подготовки учителя. – Зелена Гура: Высшая педагогическая школа, 1990. – С. 34–41.
2. Дорожевец, Т.В. Психологические особенности школьной адаптации воспитанников детского сада: автореф. дис. ... канд. психол. наук: 19.00.07 / Т.В. Дорожевец; МПГУ им. В.И. Ленина. – М., 1994. – 17 с.

3. Дорожевец, Т.В. Изучение школьной дезадаптации: методические рекомендации / Т.В. Дорожевец. – Витебск: ВГУ им. П.М. Машерова, 1996. – 46 с.
4. Дорожевец, Т.В. Психологическая помощь детям / Т.В. Дорожевец // Практическая психология и социальная работа. – Киев, 1998. – № 6–7. – С. 44–50.
5. Дорожевец, Т.В. Психологическая помощь детям: арт-техники активизации внутренних ресурсов ребенка / Т.В. Дорожевец // Адукацыя і выхаванне. Серия «Психология». – Минск, 1999. – № 4. – С. 31–36.
6. Дорожевец, Т.В. Сказочные помощники / Т.В. Дорожевец // Журнал практического психолога. Специальный выпуск «Психология сказки и сказкотерапия». – М., 2004. – № 5. – С. 39–47.

Дорожевец Тамара Владимировна – кандидат психологических наук, доцент, доцент кафедры психологии УО «Витебский государственный университет имени П.М. Машерова».

УДК 159.923

П.Р. Галузо

ФОРМИРОВАНИЕ СТИЛЯ ЖИЗНЕДЕЯТЕЛЬНОСТИ ЛИЧНОСТИ КАК СУБЪЕКТА ЖИЗНЕННОГО ПУТИ: ДОСУБЪЕКТНЫЙ И СУБЪЕКТНЫЙ ЭТАПЫ

В статье обсуждаются теоретические аспекты понимания стиля жизнедеятельности личности как субъекта жизни в современной психологии жизненного пути. На основе понимания индивидуальной жизнедеятельности как полидеятельной системы развивается представление о стиле жизнедеятельности как об индивидуально неповторимом и в то же время типичном для данной личности способе осуществления и построения жизни, формирующемся в процессе интеграции субъектом всех деятельностей, которые реализуются на жизненном пути. С опорой на теоретические положения Б.Г. Ананьева и С.Л. Рубинштейна о двух качественно различных этапах развития личности как субъекта жизни обосновывается понимание индивидуального стиля жизнедеятельности как системного, иерархически организованного психобиографического образования в структуре личности, которое выполняет регуляторную функцию в отношении индивидуальной жизни человека. В статье представлена теоретическая модель формирования стиля жизнедеятельности личности.

Ключевые слова: личность, жизненный путь личности, личность как субъект жизненного пути, индивидуальный стиль жизнедеятельности личности.

В современной отечественной психологии тенденция исследования различных видов деятельности личности в контексте ее целостного жизненного пути становится все более очевидной и охватывает все большее пространство психологического знания. С позиций субъектного подхода жизненный путь понимается как

масштабный «продукт», который личность, выступая в качестве субъекта жизни, создает посредством специального вида человеческой деятельности – жизнедеятельности. Несмотря на многообразие подходов к исследованию жизнедеятельности в современной отечественной психологии, на настоящий момент теоретически обосновано положение о том, что жизнедеятельность как специфический вид человеческой деятельности, как «интегральная форма существования, репродукции и развития отдельных видов деятельности в масштабе человеческой жизни» монтируется личностью из отдельных видов деятельности [8, с. 194]. Развитие личности в рамках субъектного подхода принято рассматривать как субъектогенез, сущность которого заключается в функциональном обеспечении жизнедеятельности, направленной на построение индивидуального жизненного пути. Современные исследователи жизненного пути личности, определяя жизнедеятельность как процесс созидание человеком своего жизненного пути из материала жизни, рассматривают ее в качестве ведущей деятельности в системе деятельностей, осуществляемых человеком как субъектом жизни [11].

Понимание индивидуальной жизнедеятельности как полидеятельной системы открывает новые перспективы для исследования психобиографических образований личности, к которым в психологии принято относить смысл жизни, жизненные цели, планы и программы, жизненные перспективы, психологическое время и психологический возраст личности, техники жизни, жизненную позицию, жизненный выбор, стиль жизни и др. Психобиографические образования личности при этом рассматриваются как психические феномены, в которых отражается и посредством которых регулируется реальный жизненный путь человека. Все психобиографические образования входят составными частями или компонентами в сложноорганизованную систему психобиографических структур личности, центральное место в которой занимает смысл жизни [8; 10].

Одним из психобиографических образований, которые призваны функционально обеспечивать формирование личности как субъекта жизни, является индивидуальный стиль жизнедеятельности. Стиль жизнедеятельности личности в наиболее общем виде определяется нами как индивидуально неповторимый способ осуществления жизнедеятельности как разновидности человеческой деятельности, направленной на преобразование обстоятельств ин-

дивидуальной жизни в жизненный путь [5; 6; 7]. В процессе становления личности, который, в сущности, является последовательным превращением ее в полноправного субъекта собственной жизни, индивидуальный стиль жизнедеятельности зарождается как психобиографическое новообразование, формируется в целостную личностную структуру, функционально опосредующую восприятие и познание действительности, поведение, деятельность и жизнедеятельность человека. Другими словами, на определенном этапе жизненного пути стиль превращается из внешней, формальной, производной, складывающейся стихийно и бессистемно характеристики жизнедеятельности личности, в один из важнейших «функциональных органов» субъекта, в значительной степени определяющий дальнейшее течение жизни человека. Стиль жизнедеятельности как психобиографическое образование личности не только отражает реальный жизненный путь человека в способе его осуществления, но и выполняет регуляторную функцию в отношении индивидуальной жизни.

Основная цель данной статьи заключается в теоретическом осмыслении некоторых вопросов, связанных с формированием индивидуального стиля жизнедеятельности личности как субъекта жизненного пути. Первым является вопрос о психологических закономерностях формирования стиля жизнедеятельности.

Процесс формирования индивидуального стиля жизнедеятельности личности как субъекта жизненного пути в общем виде описан нами ранее [6; 7]. Напомним, что согласно утверждениям представителей деятельностного подхода, соединение отдельных деятельностей в единую систему жизнедеятельности происходит посредством «сшивания» смысловых швов между ними [4; 12; 15]. То есть, объединение всех деятельностей, имеющих в распоряжении личности на данном отрезке жизненного пути, в единую функциональную систему жизнедеятельности осуществляется ею как субъектом жизни посредством подчинения динамических смысловых систем отдельных деятельностей системному смыслу жизни [8]. Интегрируя отдельные деятельности в единую систему, личность включает их в структуру жизнедеятельности на правах действий или операций. Понимание сути и последствий трансформации отдельной деятельности в жизнедействие в структуре жизнедеятельности личности позволяет рассматривать индивидуальный стиль отдельной деятельности как способ осуществления данной деятельности личностью не как субъектом деятельности, а как

субъектом жизненного пути. Конкретная деятельность включается в состав жизнедеятельности на правах действия, а индивидуальный стиль данной деятельности приобретает характер составляющей стиля жизнедеятельности личности как субъекта жизненного пути. Личность как субъект деятельности порождает индивидуальный стиль данной деятельности, а личность как субъект жизнедеятельности использует весь имеющийся в ее распоряжении «арсенал» стилей различных деятельностей с целью реализации смысла жизни. Таким образом, в индивидуальном стиле деятельности представлен типичный способ осуществления личностью как субъектом деятельности именно данной деятельности, а из всей совокупности стилей частных деятельностей, которые личность как субъект жизненного пути интегрирует в жизнедеятельность, она создает неповторимый и характерный только для данной личности способ построения жизненного пути – стиль жизнедеятельности.

Вторым встает вопрос о стадиях или этапах формирования стиля жизнедеятельности в процессе развертывания индивидуального жизненного пути личности.

В современной отечественной психологии сложились представления о двух качественно различных периодах развития личности как субъекта жизни. Восходят эти представления к фундаментальным идеям Б.Г. Ананьева и С.Л. Рубинштейна.

Разрабатывая теоретические подходы к изучению жизненного пути личности, Б.Г. Ананьев сформулировал положение, согласно которому жизненный путь личности состоит из двух больших «эпох»: подготовительного периода и периода самостоятельной жизни. В течение подготовительного периода происходит созревание психических структур личности, которые впоследствии должны стать основой для формирования ее как субъекта жизни. Второй период жизненного пути личности начинается с первых проявлений ее самостоятельной жизнедеятельности. В этом периоде развития происходит постепенный переход личности от объекта воспитания к субъекту самовоспитания, происходит формирование жизненного плана, становление ценностных ориентаций, целей самостоятельной деятельности, выбор профессии, что в целом характеризует, по мнению Б.Г. Ананьева, начало самостоятельной жизни в обществе [3].

Согласно С.Л. Рубинштейну, внесшему самый значительный вклад в разработку теоретических представлений о человеке как субъекте жизненного пути, понятие субъекта жизни следует рас-

смаатривать посредством понятия «способ существования». Под способом существования понимается способ отношения человека к отдельным явлениям и жизни в целом. С.Л. Рубинштейн выделяет два основных способа существования или отношения личности к жизни. Первый способ представляет собой жизнь, не выходящую за пределы непосредственных связей, в которых живет человек. «Здесь человек весь внутри жизни, всякое его отношение – это отношение к отдельным явлениям, но не к жизни в целом» [14, с. 347]. При таком отношении человек не выключается из процесса жизни, не может занять рефлексивную позицию относительно жизни. «Это есть существующее отношение к жизни, но не осознаваемое как таковое» [14, с. 348]. С.Л. Рубинштейн не обозначает этот способ существования конкретным термином, но контекст его рассуждений позволяет предполагать, что под первым способом подразумевается такое существование, при котором человек не является субъектом собственной жизни.

При втором способе существования человек посредством рефлексии прерывает непрерывный процесс жизни, поднимается над ней. «С этого момента каждый поступок человека приобретает характер философского суждения о жизни, связанного с ним общего отношения к жизни» [14, с. 348]. Появление такой позиции по отношению к собственной жизни означает, что человек становится субъектом жизненного пути, и уже не жизнь и ее обстоятельства управляют человеком, а он сам организует и регулирует жизнь. «От такого обобщенного, итогового отношения человека к жизни зависит и поведение субъекта в любой ситуации, в которой он находится, и степень зависимости его этой ситуации или свободы в ней» [14, с. 349].

По мнению К.А. Абульхановой-Славской и А.В. Брушлинского, Б.Г. Ананьеву, который осуществил серьезную попытку теоретико-эмпирического изучения жизненного пути личности, не удалось в полной мере выявить связь личностных структур и структур жизненного пути, раскрыть зависимость жизненного пути от личности [2]. По их же мнению, эта задача была решена С.Л. Рубинштейном, который подчеркивал не только зависимость личности от жизни и ее обстоятельств, но и зависимость жизни от личности. Он утверждал, что высшие личностные образования выполняют функции организации, регуляции, обеспечения целостности жизненного пути личности, субъектом которого она становится по мере своего развития [2].

На основе этих теоретических посылок о двух качественно различных этапах развития личности как субъекта жизни, мы склонны рассматривать формирование стиля ее жизнедеятельности как процесс, состоящий из двух этапов – досубъектного и субъектного, а сам стиль жизнедеятельности как психобиографическое образование, возникающее в процессе субъектагенеза личности. Другими словами, индивидуальный стиль жизнедеятельности как функциональная психобиографическая структура формируется в процессе и по мере становления личности субъектом жизненного пути. На досубъектном этапе развития личности индивидуальный стиль жизнедеятельности слит с процессом жизнедеятельности, не осознается человеком как таковой и представлен внешне в характерных для данной личности способах деятельности, жизнедеятельности и поведения в жизненных ситуациях. На субъектном этапе индивидуальный стиль жизнедеятельности приобретает статус одной из структур личности, реализующих функцию организации и регуляции жизненного пути. Здесь необходимо внести два принципиальных уточнения, касающихся соотношения понятий «личность» и «субъект». Во-первых, в рамках субъектного подхода мы придерживаемся той точки зрения, с которой субъект определяется как функциональное проявление личности в деятельности и жизнедеятельности. Во-вторых, мы согласны с утверждением о том, что каждая личность в разной мере реализует себя как субъекта жизни и в качестве такого субъекта обнаруживает свой способ жизни, свою индивидуальность [1]. То есть, переход с досубъектного на субъектный этап развития личности связан не с ее онтогенетическим созреванием, а с формированием ее как субъекта жизненного пути.

Такой подход позволяет сформулировать третий вопрос относительно рассматриваемой проблемы и касается он содержательных критериев выделения этапов, компонентов и уровней формирования стиля жизнедеятельности личности.

Таковыми критериями, по-нашему мнению, являются:

1) признание личности субъектом жизнедеятельности: во-первых, в реализации функции «исполнителя» жизнедеятельности; во-вторых, в реализации функции творца собственной жизни и функции контроля психической регуляции жизнедеятельности.

2) учет направленности субъектной активности личности: на жизнедеятельность; на саму личность в жизнедеятельности [8].

Понимание жизнедеятельности как полидеятельного образования, как особой масштабной деятельности личности по преоб-

разованию обстоятельств собственной жизни в жизненный путь позволило нам сформулировать теоретическое положение о том, что стиль жизнедеятельности личности как субъекта жизненного пути представляет собой системное, иерархически организованное психобиографическое образование.

Общая теоретическая модель структурной организации **индивидуального стиля жизнедеятельности личности как субъекта жизненного пути** включает два компонента, каждый из которых имеет двухуровневое строение.

Первый компонент – **индивидуальный стиль осознанной регуляции жизнедеятельности** как комплекс индивидуальных стилей деятельности, которыми личность «хозяйствует», выступая в качестве субъекта.

Первый уровень – досуъектный (исполнительский). На этом уровне *индивидуальный стиль жизнедеятельности* представляет собой «набор» стилей отдельных деятельностей, входящих в структуру жизнедеятельности личности. Такой набор складывается стихийно, не регулируется целенаправленно личностью как субъектом жизнедеятельности и представляет собой характерные способы осуществления частных деятельностей, типичную для данного человека манеру поведения в схожих жизненных ситуациях. Личностная осознанная регуляция в этом случае распространяется только на частные деятельности и направлена на оптимизацию способов и приемов их исполнения. В сущности, на этом уровне фиксируется достигнутое личностью в виде отдельных стилевых характеристик жизнедеятельности. В концепции индивидуального стиля саморегуляции В.И. Моросановой данная разновидность стиля представлена как стиль реализации произвольной активности [13].

Второй уровень – субъектный. На этом уровне формируется *индивидуальный стиль осознанной регуляции жизнедеятельности* как результат интеграции стилей отдельных деятельностей на основе смысла жизни. В данном случае стиль жизнедеятельности приобретает регуляторную функцию. Личность как субъект жизнедеятельности не только комплексирует стили частных деятельностей в единое образование, но и на основе механизма определения жизненного смысла каждой из деятельностей [11] вырабатывает собственный стиль регуляции жизнедеятельности. В индивидуальном стиле осознанной саморегуляции жизнедеятельности на субъектном уровне закрепляется весь регуляторный потенциал личности, направленный на преобразование индивиду-

альной жизнедеятельности для максимальной реализации жизненных целей и программ.

Второй компонент – **индивидуальный стиль осознанной саморегуляции личности в жизнедеятельности.**

Первый уровень – досубъектный (исполнительский). На этом уровне складывается *индивидуальный стиль осознанной саморегуляции личности в отдельных видах деятельности*, входящих в жизнедеятельность. Осознанная саморегуляция в этом случае носит характер согласования личностью самой себя как субъекта деятельности с требованиями каждой из частных деятельностей в структуре жизнедеятельности. Этот стиль представляет собой имеющийся у личности «арсенал» способов саморегуляции, который варьирует в зависимости от исполняемой деятельности.

Второй уровень – субъектный. На этом уровне формируется *индивидуальный стиль осознанной саморегуляции личности в жизнедеятельности*. Личность, являясь полноправным субъектом жизненного пути, осуществляет осознанную саморегуляцию не в сумме деятельностей, а в жизнедеятельности в целом. Стиль осознанной саморегуляции не имеет привязки к конкретному виду деятельности, регуляторика сознания объединяет все способы согласования личности с жизнедеятельностью в целях реализации смысла жизни.

Таким образом, в процессе субъектогенеза индивидуальный стиль жизнедеятельности из способа пассивного исполнения деятельности и жизнедеятельности трансформируется в «функциональный орган» субъекта, при участии которого обеспечивается личностная регуляция и детерминация жизненного пути человека. На субъектном этапе развития личности как субъекта жизненного пути индивидуальный стиль жизнедеятельности личности, состоящий из стиля осознанной регуляции жизнедеятельности и стиля осознанной саморегуляции в жизнедеятельности, формируется в психобиографическую структуру, в которой отражается, посредством которой регулируется и детерминируется жизненный путь человека.

Список литературы

1. Абульханова, К.А. Рубинштейновская категория субъекта и ее различные методологические значения / К.А. Абульханова // Психология индивидуального и группового субъекта / под ред. А.В. Брушлинского, М.И. Володиковой. – М.: ПЕРСЭ, 2002. – Гл. 3. – С. 34–50.

2. Абульханова-Славская, К.А. Философско-психологическая концепция С.Л. Рубинштейна: К 100-летию со дня рождения / К.А. Абульханова-Славская, А.В. Брушлинский. – М.: Наука, 1989. – 248 с.
3. Ананьев, Б.Г. Избранные психологические труды: в 2 т. / Б.Г. Ананьев. – М.: Педагогика, 1980. – Т. 1. – 232 с.
4. Братусь, Б.С. Смысловая вертикаль сознания личности / Б.С. Братусь // Вопросы философии. – 1999. – № 11. – С. 81–89.
5. Галузо, П.Р. Стиль жизнедеятельности как категория психологии жизненного пути личности / П.Р. Галузо // Вестник ГрГУ. Сер. 4, Правоведение. Психология. – 2008. – № 1(65). – С. 142–147.
6. Галузо, П.Р. Стиль жизнедеятельности личности как субъекта жизненного пути в свете идей А.Н. Леонтьева / П.Р. Галузо // Вестник ГрГУ. Сер. 4, Филология. Педагогика. Психология. – 2009. – № 3(78). – С. 125–129.
7. Галузо, П.Р. Стиль жизнедеятельности личности как субъекта жизненного пути / П.Р. Галузо // Актуальные проблемы психологии личности: сб. науч. ст. / ГрГУ им. Я. Купалы; науч. ред. К.В. Карпинский. – Гродно: ГрГУ, 2009. – С. 38–49.
8. Карпинский, К.В. Человек как субъект жизни: монография / К.В. Карпинский. – Гродно: ГрГУ, 2002. – 280 с.
9. Карпинский, К.В. Жизненный путь личности как проблема психологии / К.В. Карпинский // Психология. – 2005. – № 3. – С. 3–14.
10. Карпинский, К.В. Опросник смысложизненного кризиса: монография / К.В. Карпинский. – Гродно: ГрГУ, 2008. – 126 с.
11. Карпинский, К.В. Жизненный смысл профессии как проблема психологии жизненного пути личности / К.В. Карпинский // Актуальные проблемы психологии личности: сб. науч. ст. / ГрГУ им. Я. Купалы; науч. ред. К.В. Карпинский. – Гродно: ГрГУ, 2009. – С. 11–37.
12. Леонтьев, А.Н. Деятельность. Сознание. Личность / А.Н. Леонтьев. – М.: Политиздат, 1975. – 304 с.
13. Моросанова, В.И. Индивидуальный стиль саморегуляции: феномен, структура и функции в произвольной активности человека / В.И. Моросанова. – М.: Наука, 2001. – 192 с.
14. Рубинштейн, С.Л. Проблемы общей психологии / С.Л. Рубинштейн. – М.: Педагогика, 1973. – 424 с.
15. Столин, В.В. Самосознание личности / В.В. Столин. – М.: Изд-во МГУ, 1983. – 285 с.

Галузо Павел Романович – кандидат психологических наук, доцент, доцент кафедры экспериментальной и прикладной психологии УО «Гродненский государственный университет имени Янки Купалы».

ЛИЧНОСТЬ КАК СУБЪЕКТ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ И КАРЬЕРЫ

УДК 159.9.016

Ю.П. Поварёнков

АНАЛИЗ ОСНОВНЫХ ЭТАПОВ РАЗВИТИЯ И СОВРЕМЕННОГО СОСТОЯНИЯ ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ ТЕОРИИ ПРОФЕССИОНАЛИЗАЦИИ ЛИЧНОСТИ

Статья посвящена обсуждению базовых проблем психологической теории профессионализации личности. Выделены основные этапы становления данной теории: донаучный (или вненаучный) и собственно научный. В рамках последнего зафиксированы аналитическое, промежуточное и системное направления. Кратко проанализированы основные подходы к решению проблем детерминации, периодизации и критериев профессионального развития. Дана психологическая характеристика кризисов профессионального развития и деструктивных тенденций данного процесса. Намечены основные тенденции дальнейшего развития общей теории профессионализации личности на основе принципов системогенетического подхода.

Ключевые слова: профессионализация личности, детерминация профессионального развития личности, периодизация профессионального развития личности, критерии профессионального развития личности.

С позиций социально-экономических категорий проблема профессионализации или проблема профессионального становления личности рассматривается, в первую очередь, как проблема воспроизводства рабочих кадров, трудовых ресурсов, которые, и это хорошо известно из школьной программы, являются естественной основой существования и развития любой социально-экономической формации. Рассуждая с этих позиций, нетрудно заметить, что проблема профессионального становления личности всегда была и остаётся значимой и актуальной для любого общества, нуждающегося в простом или расширенном воспроизводстве.

Надо признать, что в настоящее время значимость проблемы профессионализации существенно возрастает, а её решение ещё более обостряется и усложняется. И происходит это потому, что современный человек перестаёт рассматривать профессиональную деятельность лишь только как источник средств к существованию.

Для него работа всё в большей и большей степени становится средством самореализации личности, источником самоактуализации и самоутверждения субъекта труда.

Столь высокая практическая значимость профессионализации как для общества в целом, так и для каждого его отдельного члена, делает её объектом исследования различных наук, в том числе и психологии. Специфика психологического подхода определяется предметом данной науки и базовыми характеристиками её методического аппарата. В рамках психологии изучаются различные психологические закономерности профессионализации и психологические факторы, влияющих на её процесс и результат; исследуется психологическая структура личности и деятельности профессионала как субъекта профессиональной деятельности и профессионализации в целом; разрабатываются психологически обоснованные способы сопровождения и поддержки профессионала на различных этапах его трудового пути.

Психологии отводится весьма существенная роль при решении теоретических и прикладных вопросов профессионализации личности. И это не случайно, так как психология затрагивает наиболее глубинные механизмы профессионализации, связанные с личностным регулированием данного процесса и опосредованием социально-экономических воздействий на субъекта труда.

Учитывая роль, которая отводится психологии при решении теоретических и прикладных проблем профессионализации личности, в рамках настоящей статьи мы постараемся остановиться на основных этапах развития психологии профессионального становления и дать краткую характеристику её современного состояния. Необходимость проведения подобного анализа продиктована ещё и тем, что количество исследований, посвященных проблемам профессионализации, в последние годы резко возрастает. Это относится не только к сугубо прикладным работам, но и исследованиям теоретического плана, в которых утоняется содержание базовых понятий, анализируются психологические закономерности профессионализации, обозначаются различные концептуальные подходы к решению данной проблемы.

1.

В самом общем приближении можно выделить два основных этапа развития психологии профессионализации: вненаучный (или донаучный) и собственно научный.

Первый этап или первая линия развития психологии профессионального становления, в первую очередь, связана с практической профессиональной деятельностью человека. Хорошо известно, что человек не только выполняет свою деятельность, но и наблюдает за тем, как трудятся другие работники. Обобщение таких наблюдений приводило выработке определённых правил отбора и подготовки специалистов, алгоритмов оценки и прогнозирования эффективности деятельности человека.

Именно такие наблюдения стали основой для разработки весьма эффективных программ по отбору и воспитанию жрецов в Древнем Египте и Шумере, общих правил профессионального обучения и квалификационных экзаменов средневековых ремесленников в цеховых объединениях и т.д. Примеров использования практического опыта специалистов для создания и совершенствования психологически обоснованной системы профессионального отбора и развития человека можно привести из истории великое множество. И настоящее время данная система оптимизации процессов профессионализации на основе учета опыта профессионалов продолжает существовать как в своём первоначальном виде, когда они становятся наставниками начинающих специалистов, так и в иных формах. В частности, психологи труда и другие специалисты в области профессионализации очень часто используют опытных профессионалов в качестве экспертов при выделении и описании профессионально важных качеств личности.

Немаловажную роль в осмыслении психологических закономерностей профессионализации сыграло и продолжает играть обыденное сознание человека. Каждый человек является носителем широкого набора разнообразных психологических теорий, которые он использует при решении жизненных проблем: как строить свою жизнь, что такое друг и недруг, как выбирать невесту и жениха, нужно ли получать высшее образование и т.д. Существенное место среди жизненных обобщений человека занимают теории профессионализации, которые ориентированы на поиск ответов на самые разнообразные вопросы: что такое престижная работа, как надо строить профессиональную карьеру, нужно ли менять профессию, поступать ли на курсы повышения квалификации и т.д.

На высокую жизненную значимость профессиональной сферы для человека указывают многочисленные народные пословицы и поговорки, которые, как известно, являются результатом глубочайшего обобщения его повседневного житейского опыта. Весьма

характерно, что в пословицах и поговорках фактически полностью регламентируется и выполнение профессиональной деятельности, и процесс профессионализации в целом, причём с учётом знания психологических закономерностей их протекания:

- «не от росы урожай, а от поту», «с разговоров сыт не будешь», «без труда не выловишь и рыбку из пруда» (мотивация труда);

- «не трудно сделать, а трудно задумать», «семь раз отмерь и один раз отрежь» (планирование труда);

- «куй железо, пока горячо», «работе время, а досугу час» (регуляция деятельности);

- «у семи нянек дитя без глазу», «в согласном стаде волк не страшен» (организация совместной деятельности);

- «всяк годится, да не на всякое дело», «волк – не пастух, свинья – не огородник» (роль профессиональных способностей).

Однако уже в конце XIX века, когда произошла очередная промышленная революция, стало ясно, что одних житейских и профессионально-практических общений для оптимизации процессов профессионализации явно недостаточно. Именно в этот период в условиях жёсткого социального заказа начинают складываться научные основы психологии профессионального становления личности.

С определённой степенью условности можно выделить три основных этапа (подхода) развития психологии профессионального становления и реализации личности: **аналитический, целостный и промежуточный.**

2.

Главной особенностью аналитического подхода является то, что в исследованиях данного направления изучаются отдельные стороны, факторы или стадии профессионализации вне целостного контекста профессионального становления личности.

Аналитическое направление является исторически более ранним, и его возникновение во многом связано с возникновением индустриальной психотехники. Надо признать, что и в настоящее время оно активно развивается.

В рамках данного направления изучались общетрудовые и профессиональные знания, умения, способности. Различные рабочие состояния, ПВК, профессиональные мотивы, профессиональные интересы, профессиональное самоопределение, удовлетворённость трудом, текучесть кадров и многие другие проблемы.

Параллельно с теоретическими исследованиями создавались и апробировались адекватные формы сопровождения субъекта труда: профориентация, трудовое обучение и воспитание, профессиональное обучение, трудовое стимулирование и профессиональная адаптация, профессиональная аттестация и т.д.

Данное направление сыграло и продолжает играть важную роль в развитии психологической теории профессионального становления. В рамках аналитического подхода наработан громадный фактический материал, определены ведущие понятия психологической теории профессионализации, разработаны основные процедуры, психологического анализа деятельности и сопровождения субъекта труда.

Вместе с тем, в силу естественных законов дифференциации науки, в рамках данного направления целостный процесс профессионализации разложен на отдельные элементы, которые слабо стыковались между собой и организационно, и концептуально. Поэтому сложилась такая ситуация, которая очень наглядно была представлена отечественным юмористом: забудь, чему тебя учили в школе, ты теперь в вузе; а теперь забудь, чему тебя учили в вузе – ты теперь на заводе.

Такая ситуация не устраивала ни теоретиков, ни практиков. И поэтому в психологии стали появляться исследования профессионализации **промежуточного уровня**.

Исследования промежуточного уровня представляют собой работы переходного типа, в которых уже преодолена аналитичность, по крайней мере на уровне понимания её достоинств и недостатков, но целостные концепции профессионализации ещё не получили своего структурного оформления.

Главной особенностью исследований профессионализации данного направления стало использование сложных интегральных понятий, которые объединяют в себе и профессиональный опыт, и профессиональные способности, и профессиональную мотивацию.

Первое направление этой группы исследований связано с понятием профессиональной пригодности. Наиболее яркими представителями данного направления в нашей стране являются Н.Д. Левитов [16], К.М. Гуревич [7], В.А. Бодров [3]. С позиций данного подхода процесс профессионализации субъекта труда представляется как развитие и реализация профессиональной пригодности, а его сопровождение – как её диагностика, оценка и отбор специалистов на этой основе.

Второе направление связано с именем А.А. Смирнова и его учеников, которые разрабатывали проблему готовности к труду и профессиональной готовности. В рамках данного направления процесс профессионализации личности рассматривается как развитие и реализация профессиональной готовности субъекта труда, которая может приобретать разные формы: готовность к выбору профессии, готовность к профессиональному обучению, готовность к профессиональной деятельности и т.д.

Особое место в силу своих концептуальных возможностей занимает теория системогенеза профессиональной деятельности В.Д. Шадрикова [34], которая послужила основой для разработки концепций психологического анализа деятельности, принятия решений, профессиональных способностей, профессионально важных качеств, профессионального самоопределения и ряда других.

Из зарубежных теорий к этой группе исследований можно отнести типологические концепции профессионализации, в которых в качестве интегрального используется понятие «тип личности». При этом тип личности рассматривается как некоторая устойчивая система качеств субъекта труда, которая включает характеристику профессиональной направленности, профессиональные навыки и способности. Суть профессионализации в рамках данного подхода заключается, во-первых, в поиске субъектом труда тех видов деятельности, которые соответствуют его типу личности и, во-вторых, в последующей её самореализации в рамках выбранной деятельности. У нас в стране наиболее известна типологическая концепция Д. Холанда, который рассматривает профессионализацию как поиск форм и способов самореализации адекватных индивидуальности субъекта труда.

Широко распространен в западной психологии, так называемый психодинамический подход к проблемам профессионализации [35; 42]. В рамках исследования данного направления постулируется, что центральная роль в выборе профессии и профессиональной жизни в целом принадлежит различным формам потребностей, от витальных инстинктов до комплексных психодинамических механизмов и структурно-личностных инстанций.

Большинство авторов данного направления опираются на идеи, сформулированные еще в работах З. Фрейда, что профессиональная деятельность выступает как форма удовлетворения ранних детских инстинктивных потребностей благодаря «канализации» в ту или иную профессиональную область либидозной (нарцисстичес-

кой, агрессивной или собственно эротической) энергии и выбор профессии понимался как процесс сублимации. Например, в концепции профессионального развития Э. Роу [42] данная идея З. Фрейда реализуется в том, что автор выделяет шесть типов взаимодействия родителей с ребенком, которые, по ее мнению, порождают и соответствующие типы интересов человека, в том числе и профессиональные.

Широко распространён в зарубежной психологии подход, который можно назвать «психологией карьеры» (psychology of career) или «карьерным развитием» (career development). Это направление берет свое начало с классических трудов Ф. Паркинсона и Э. Шпрангера и опирается на исследования Ш. Бюллер и Э. Эриксона, посвящённых развитию личности на различных этапах жизненного пути. Интегральное понятие, которое используется в данном направлении – «профессиональная карьера», а процесс профессионализации рассматривается как планирование и реализация профессиональной карьеры с учётом влияния на данный процесс индивидуальности субъекта труда.

Следующим этапом развития психологической теории профессионализации стало появление комплексных или целостных концепций.

Специфика **комплексных исследований профессионализации** заключается в том, что в них предпринимаются попытки охватить и изучить процесс профессионализации в целом, в единстве всех действующих факторов и стадий профессионального пути личности.

Классиком и основоположником данного направления исследований рассматривается Д. Сьюпер, который в 50-е годы XX столетия разработал психологическую концепцию профессиональной зрелости.

В отечественной психологии можно выделить следующие целостные концепции профессионального становления: Т.В. Кудрявцева (психология профессионального самоопределения), Е.А. Климова (психология профессионала), А.К. Марковой (психология профессионализма), Э.Ф. Зеера (психология профессий), Д.Н. Завалишиной (онтологическая концепция профессионализации), Л.М. Митиной (концепция творческого развития), Ю.П. Поварёнова (системогенетическая концепция профессионального становления и реализации личности) и ряд других.

Опираясь на материалы исследования Д.Н. Завалишиной и наши собственные данные можно предложить следующие основа-

ния для классификации целостных концепций профессионализации. Первое основание – использование временных факторов в ходе периодизации профессионализации. В одних концепциях в качестве временного фактора используется хронологический возраст, и эти концепции Д.Н. Завалишина называет онтогенетическими. В других концепциях в качестве временного фактора используется «профессиональный возраст», который измеряется в единицах общего и специального трудового стажа.

Второе основание – выделение конструктивных и деструктивных тенденций профессионализации. По этому основанию можно выделить концепции, в которых исследуются только конструктивные тенденции профессионального развития, только деструктивные тенденции и в которых конструктивные и деструктивные тенденции исследуются одновременно.

Третье основание – отношение автора к социально-профессиональным требованиям как стимулам профессионального развития. По этому основанию выделяют адаптационные, творческие и конструктивно-творческие концепции профессионализации. В первой группе концепций профессиональное становление рассматривается лишь только как адаптация к социальным требованиям; во второй – оно представляется как преодоление социально-профессиональных требований и развитие в соответствии с индивидуальными критериями самореализации; в третьей группе концепций адаптация и творчество рассматриваются как этапы профессионализации, которые могут реализовываться последовательно и одновременно.

Целостные концепции профессионализации представляют для нас наибольший интерес, поскольку они отражают современный подход к изучению профессионализации и в настоящее время наиболее интенсивно разрабатываются.

Каждая из выделенных концепций профессионализация отличается своей спецификой (и в ряде наших работ мы проводили их содержательный анализ). Вместе с тем в них, наряду со специфическими конструктами, используются и общие для всех концепций понятия, общие методы и методики исследования. Во всех перечисленных концепциях, так или иначе, затрагиваются и общие проблемы, а именно: проблема детерминации профессионального становления, проблемы диахронических критериев и периодизации, проблемы кризисов и деструктивных тенденций профессионализации, а также проблемы профессионального сопровождения субъекта труда и ряд других.

Остановимся более подробно на состоянии и результатах исследования по некоторым из выделенных проблем.

3.

Проблема детерминации профессионального становления.

Проблема детерминации предполагает поиск ответов на вопросы что, как и когда побуждает человека включаться в процесс профессионализации и активно осуществлять данный процесс на всех этапах профессионального пути.

В рамках концепции Д. Сьюпера в качестве ведущего активатора профессионализации рассматривается врожденная потребность человека в самоактуализации и самореализации.

В психодинамических концепциях профессионального становления, например, в известной концепции Э. Роу процесс профессионализации активируется и регулируется потребностью в компенсации и канализации детских конфликтов средствами конкретных профессий.

Для большинства отечественных концепций профессионализации характерен ситуационный подход к детерминации профессионального становления. Считается, что объективной основой детерминации является социальная ситуация профессионального развития. Она представляет собой систему отношений и противоречий, которые складываются между субъектом труда и социально-профессиональными требованиями.

Е.А. Климов и А.К. Маркова выделили целый набор таких противоречий, ведущее место среди которых занимают две группы. Во-первых, противоречия между социально-профессиональными требованиями и условиями, с одной стороны, и возможностями и желаниями субъекта труда их реализовать, с другой. Во-вторых, противоречия между встречными требованиями, ожиданиями, притязаниями субъекта труда, с одной стороны, и возможностями профессии по их реализации, с другой.

В рамках ситуационного подхода, опираясь на труды С.Л. Рубинштейна, Л.М. Митина выделяет два типа детерминации: адаптивный и творческий. Адаптивная форма профессионального становления реализуется тогда, когда ведущая роль в ситуации отводится профессиональным требованиям. Творческая форма профессионального становления возможна лишь в том случае, когда ведущая роль в структуре ситуации отводится субъекту труда, его возможностям и притязаниям.

Д.Н. Завалишина в целом положительно относится к объяснению детерминации в рамках ситуационного подхода, но критикует его узкую форму, которая ограничена взаимными требованиями субъекта и профессии. По её мнению, истинное профессиональное развитие и самореализация личности возможны только в том случае если они детерминируются не системой «человек и профессия», а системой «человек и мир».

В плане развития данной идеи Д.Н. Завалишиной следует рассматривать подходы к детерминации профессионального становления с позиций категории жизненного смысла. С этой точки зрения представляют интерес исследования Т.В. Максимовой, А.Р. Фонарёва, К.В. Карпинского.

Т.В. Максимова по результатам обследования учителей выделяет три варианта соотношения профессионализации и личностного смысла: 1) педагогическая профессия составляет главный смысл жизни учителя, является ведущим компонентом структурной иерархии смысла жизни; 2) значимость профессии не достигает главного смысла жизни, является подчинённым, но достаточно весомым компонентом структуры иерархии смысла жизни; 3) значимость педагогической профессии является периферическим компонентом структурной иерархии смысла жизни [18, с. 117–118].

К.В. Карпинский выделяет четыре типа жизненного смысла профессионализации для человека: 1) профессионализация как смысл жизни; 2) позитивный жизненный смысл профессионализации; 3) негативный жизненный смысл профессионализации; 4) конфликтный жизненный смысл профессионализации [12, с. 18–23].

А.Р. Фонарёв, рассматривая смысл жизни как детерминанту развития личности профессионала, выделяет три базовых модуля взаимодействия субъекта труда и профессионализации: модуль обладания, модуль социальных достижений и модуль служения.

Не останавливаясь подробно на содержании смысложизненного подхода к детерминации профессионализации, необходимо отметить, что его следует рассматривать как личностный уровень детерминации, в основе которого лежат личностно значимые основания, в противовес когнитивной детерминации, в основе которой лежат функционально значимые критерии.

В целом, подводя общий итог анализу проблемы детерминации, отметим следующие моменты. Прежде всего, наиболее продуктивным является подход, который предполагает существование различных форм и способов детерминации профессионализации,

при этом учитывает временные и уровневые характеристики их проявления. Временные характеристики предполагают фиксацию ведущей роли различных способов детерминации на различных этапах профессионализации. Уровневый анализ предполагает выделение роли субъекта в процессе детерминации. В данном случае можно говорить о сознательных, частично осознаваемых и неосознаваемых формах детерминации, об адаптационных и творческих, а также личностных и когнитивных формах детерминации.

Проблема критериев профессионализации. Критерии профессионализации – это объективные и субъективные показатели, по которым можно судить об уровне профессионального развития субъекта труда.

Проблеме критериев уделяется самое пристальное внимание в большинстве работ, посвящённых проблемам профессионализации. Отметим, что наиболее развёрнутый список критериев профессионализации представлен в работах А.К. Марковой.

В работах различных авторов выделяют процессуальные и результативные, объективные и субъективные критерии, критерии эффективности и успешности, различные виды компетентностей, профессионализма, пригодности, готовности, профессиональное мастерство. Говоря другими словами, в психологической литературе представлен широкий набор разноуровневых, различных по форме, содержанию, обобщённости критериев профессионализации, который нуждается в систематизации.

Принимая во внимание роль критериев в процессе профессионализации можно предложить три базовых основания для их классификации: **качественная определённость, форма и диахронические изменения.**

Учитывая структуру социальной ситуации профессионального развития, **по основанию качественной определённости** выделяются три критерия: критерии профессиональной продуктивности, профессиональной идентичности и профессиональной зрелости.

Профессиональная продуктивность измеряется объективно и свидетельствует о том, насколько качественные и количественные показатели деятельности субъекта труда соответствуют социально-профессиональным требованиям.

Для измерения **профессиональной идентичности** используются субъективные показатели. Профессиональная идентичность свидетельствует о том, насколько содержание и условия деятельности, профессии соответствуют притязаниям, ожиданиям, требо-

ваниям субъекта труда. Степень принятия профессии может колебаться в широком диапазоне: принятие, отвержение, частичное принятие, принятие по необходимости, временное принятие, служение и т.д.

Критерий **профессиональной зрелости** был предложен Д. Сьюпером. Профессиональная зрелость свидетельствуют об уровне сформированности личностного контура саморегуляции процесса профессионализации, об умении соотносить свои и профессиональные требования, об умении выстраивать оптимальную стратегию и тактику профессионального становления.

По основанию формы критерии профессионализации могут быть поделены на формальные и содержательные, деятельностные и личностные.

Формальные критерии характеризуют конечные результаты профессиональной активности субъекта труда, они оцениваются по показателям качества, надёжности и производительности. **Содержательные критерии** фиксируют качества субъекта труда, которые влияют на результаты и процесс реализации профессиональной активности. Сюда следует отнести такие интегральные показатели, как профкомпетентность, профпригодность и профготовность, профессионализм.

По основанию диахроничности выделяются модификации базовых критериев на различных этапах профессионализации. Например, **продуктивность** в зависимости от этапа профессионализации может принимать следующие модификации: в ходе профессионального обучения она выступает в форме успеваемости (обученности); в ходе профадаптации – в форме адаптированности (адаптируемости); в рамках реализации карьеры – в форме социальной успешности.

Представленный выше подход к классификации критериев профессионализации позволяет систематизировать всё многообразие подходов к разработке данной проблемы и наметить перспективы её дальнейшего решения, а также соотнести критерии между собой и выявить их непротиворечивую специфику.

Проблема периодизации профессионального становления. Можно выделить четыре типа периодизаций профессионального становления.

1. Периодизации, в которых в качестве временного фактора выделения этапов используется хронологический возраст субъекта труда. Наиболее типичные периодизации Р. Хейвигхерста (6 эта-

пов) и Д. Сьюпера. Д. Сьюпер выделил 5 возрастных этапов, на которых решаются разные задачи профессионального становления. Эти периодизации подвергаются серьёзной критике по разным основаниям, одним из главных недостатков является то, что в них решение конкретных задач профессионализации связано с определенным возрастом – получается, что выбирать профессию можно только 14–17 лет, а 30–40–50 лет уже нельзя.

2. Смешанные периодизации, в которых кроме возрастного основания используются и иные основания для периодизации. Например, периодизация, разработанная Е.А. Климовым: до 23 лет – возрастная периодизация, а далее выделяются качественные этапы: адаптации, мастерства, авторитета, наставника.

3. Периодизации, в которых вообще не учитываются временные факторы. Например, периодизация А.К. Марковой, в которой выделяется пять качественных уровней-этапов профессионализма: допрофессионализм, профессионализм, суперпрофессионализм, непрофессионализм, слепопрофессионализм.

4. Периодизации, в которых в качестве временного основания используется профессиональный возраст, т.е. профессиональный стаж. Например, периодизация Д.Н. Завалишиной, которая включает следующие этапы: профадаптация (0–5 лет); идентификация с профессией (до 10 лет); выбор субъектом способа существования в профессии (10–15 лет).

Анализируя различные подходы к профессиональной периодизации и учитывая опыт построения периодизаций в рамках психологии развития, можно сделать следующие выводы.

1. Периодизация является эффективным средством познания профессионализации и основанием для практического использования, если она адекватна содержанию и закономерностям профессионального становления личности.

2. При разработке периодизации профессионального становления временной фактор, так или иначе, необходимо учитывать, и эффективно при этом использовать профессиональный возраст, который измеряется в годах, курсах, семестрах и т.д.

3. Для построения адекватной периодизации необходимо использовать комплексное основание – в качестве такового может быть применена социальная ситуация профессионального развития, её изменение в ходе профессионализации, система сложных отношений субъекта труда к данной ситуации.

4. В ходе разработки периодизации необходимо учитывать понятие «ведущая форма профессиональной активности». Она является системообразующим фактором по отношению к другим формам профессиональной активности, она обеспечивает решение базовой задачи конкретного этапа профессионализации.

5. Используемые критерии профессионализации должны быть сквозными и диахроническими.

6. Периодизация, по нашему мнению, должна быть нелинейной и иметь иерархическую форму организации и опираться на результаты эмпирических исследований.

Принимая во внимание положения, сформулированные нами выше, была предложена следующая периодизация профессионального становления, которая учитывает реальную иерархию задач профессионализации, решаемых субъектом труда.

Во-первых, выделяется пять базовых стадий профессионализации: стадия допрофессионального развития, стадия оптации, стадия профессионального обучения, стадия самостоятельной профессиональной деятельности, стадия послекарьерного развития.

Нетрудно заметить следующее: в основе выделения стадий лежит перестройка социальной ситуации профессионального развития, сами стадии отражают реальную последовательность решения задач профессионального становления, последовательность стадий не зависит от хронологического возраста.

В ходе многочисленных эмпирических исследований было установлено, что выделенные стадии неоднородны и каждая из них состоит из периодов, которые соответствуют решению конкретных задач профессионализации. Было выделено 3 базовых периода: период адаптации, период решения ведущей задачи данной стадии, период свертывания и подготовки к решению новых задач.

Дальнейший анализ показал, что и периоды также не однородны и в их структуре выделяются фазы, которые соответствуют решению более частных задач профессионализации. Например, период адаптации распадается на 3 фазы: фазу использования старых способов, фазу кризиса и осознания неэффективности старых способов, фазу формирования адекватных средств решения задачи.

Стадии, периоды, фазы мы называем единицами периодизации, они различаются по содержанию и иерархии решаемых задач профессионального становления, но и имеют принципиально одинаковую архитектуру. Говоря другими словами, в основе их выделения лежит конкретная ситуация профессионального развития

и задача профессионализации, для каждой характерны своя ведущая форма профессиональной активности, свои критерии и ПВК, свои новообразования.

Но периодизация, представленная выше, будет неполной, если не выделить метастадии, которые связаны со способом детерминации профессионализации. По этому основанию можно выделить метастадию адаптационного развития (до 5-6-го года самостоятельной работы) и метастадию творческого развития.

Проблема кризисов профессионального становления. Проблема кризисов достаточно активно исследуется в психологии. Выделяют возрастные кризисы, кризисы биографические. В особую группу выделяют кризисы профессионального становления личности (КПС).

Профессиональные кризисы возникают на различных этапах профессионального пути личности, отражают его специфические закономерности, не сводимые с закономерностями жизненного пути человека. КПС являются проявлением общей неравномерности профессионального развития человека на различных этапах трудового пути. В основе их детерминации лежит целый комплекс различных факторов: изменение социальной ситуации профессионального развития, возрастание профессиональных требований к человеку, рост или снижение профессиональных притязаний личности, обострение противоречий профессионального развития и ряд других.

Э.Ф. Зеер выделяет несколько видов кризисов профессионального развития: кризис учебно-профессиональной ориентации (14–17 лет), кризис профессионального выбора (16–18 лет), кризис профессиональных ожиданий (18–20), кризис профессионального роста (23–30), кризис профессиональной карьеры (30–33 года) и ряд других [10].

Мы выделяем макро- и микропрофессиональные кризисы. Первые возникают при переходе с одной стадии профессионализации к другой, вторые – внутри стадии. Необходимо различать нормативные и ненормативные кризисы профессионального становления. К числу последних следует отнести потерю работы, утрату трудоспособности, неразрешимый трудовой конфликт, перепрофилирование производства. Различаются кризисы профессионального становления, которые возникают в результате обострения профессиональных противоречий и кризисы, которые провоцируются нормативными кризисами жизни.

Необходимым условием эффективного разрешения КПС является осознание индивидом противоречий профессионального становления, осознание предъявляемых требований и своих возможностей, осознание ситуации профессионального развития.

Процесс осознания содержания профессионального кризиса и динамика его последующего протекания (разрешения) характеризуется определенной этапностью. На первом этапе человек стремится не замечать, как изменилась ситуация профессионального развития, хотя при этом он может ощущать себя несчастным, разочарованным, чувствовать нависшую угрозу. На втором этапе ситуация привлекает внимание индивида, он начинает анализировать причины ее возникновения, причины несоответствия между своими возможностями, способами деятельности и требованиями, которые к нему предъявляются. На третьем этапе осуществляется поиск адекватных средств решения возникших проблем, формирование необходимых способов деятельности и адекватного отношения к новой ситуации. Четвертый этап – это использование найденных средств для решения проблемы, переход на новый уровень функционирования, который часто связан с обретением новой профессиональной идентичности личности [24]. В данном случае представлена конструктивная стратегия разрешения кризиса, естественно в реальности возможны и другие сценарии выхода из кризиса, включая и катастрофические.

Кризис, в том числе и профессиональный, всегда сопровождается глубокими эмоциональными переживаниями, которые могут приводить к психологически неблагоприятным состояниям. Возникает вопрос: нужны ли кризисы профессионального развития. Мы считаем, что кризисы необходимы, т.к. благодаря возникающему в его рамках «эмоциональному взрыву» человек осознает необходимость смены старых способов деятельности, находит новые способы решения проблем, мобилизует свои духовные ресурсы для преодоления возникших противоречий. Таким образом, кризисы необходимы как средство развития личности, но чтобы смягчить их последствия, человек должен знать о кризисах, уметь их преодолевать исходя из своих реальных возможностей.

Профессиональный кризис – это всегда отрицание старых неадекватных средств и способов решения задач профессионального развития и профессиональной деятельности. Поэтому принципиальным моментом профессионального становления личности является выбор самого механизма отрицания.

Строго говоря, КПС нельзя назвать возрастными, т.к. они напрямую не связаны с хронологическим возрастом человека, а определяются фазой, периодом или стадией профессионального развития. Поэтому временным показателем, с которым соотносится КПС, выступает так называемый профессиональный возраст личности.

Вместе с тем, в наших исследованиях показано, что в ряде случаев профессиональные кризисы провоцируются возрастными кризисами. Это приводит к активизации профессионального самоопределения. На поведенческом уровне эти кризисы проявляются в различных формах текучести кадров (повышение, понижение), а также в стремлении к смене профессии.

Очевидно, что в целом кризис профессионального становления переживается человеком как трудная ситуация, но наибольшую проблему для него представляет первый кризисный этап. Если второй и третий этапы связаны с естественной для человека активизацией профессионального самоопределения, то первый, который предполагает осознание того, что «так дальше жить нельзя», несомненно, переживается человеком как сильный стресс. В этот период человек останавливает свой процесс развития и реализации, фактически отказывается от предыдущей линии профессиональной жизни, но при этом еще не знает, что делать дальше и как выходить из сложившейся ситуации. Образно говоря, первый кризисный этап можно назвать «мертвой точкой» профессионального становления, который переживается как «психологический ступор», выход из которого является необходимым условием преодоления кризиса и требует проявления специальных форм активности субъекта труда.

В качестве такой формы активности в отечественной и зарубежной психологии рассматривается копинг-поведение или совладающее поведение. Проблема копинг-поведения относительно недавно стала разрабатываться в психологии. Необходимость обращения к данной проблематике продиктовано спецификой поведения человека в трудной ситуации, которое может подавлять ведущие формы проявления активности личности. В широком смысле копинг включает все виды взаимодействия субъекта с ситуацией, в том числе попытки овладеть или смягчить, привыкнуть или уклониться от требований проблемной ситуации.

В психологии понятие копинга используется для описания характерных способов поведения людей в различных сложных жизненных и профессиональных ситуациях. Конечной целью

данного поведения и одновременно критерием его эффективности можно считать снижение стрессогенного влияния ситуации [2], то есть совладание с ней и выход на нормальный уровень функционирования. Копинг-поведение реализуется посредством копинг-стратегий. На выбор таких стратегий оказывают влияние различные факторы: возрастные, гендерные характеристики. Чаще всего выделяются личностные и ситуативные детерминанты копинг-поведения.

Актуальность исследования проблемы копинг-поведения, на наш взгляд, не вызывает сомнений. Число трудных ситуаций, с которыми сталкивается современный человек, в последнее время значительно возросло. Изучение стратегий совладания, которые применяют люди, способов, с помощью которых они пытаются преодолеть негативные последствия кризисных ситуаций, является естественной основой для разработки технологий психологической поддержки специалистов.

Таким образом, ведущие функции копинг-поведения в структуре психологического кризиса профессионального становления заключаются:

- в выведении человека из состояния психологического ступора, вызванного осознанием возникшего противоречия и глубины необходимых перемен;

- в активизации познавательной активности в плане поиска оптимальных стратегий дальнейшего профессионального развития, то есть в активизации профессионального самоопределения.

Завершая разговор о кризисах, ещё раз отметим, что кризисы в ходе профессионального развития субъекта труда играют важную роль. Однако конструктивные возможности кризиса будут реализованы только тогда, когда человек осознаёт, полностью или частично, базовое противоречие, лежащее в основе кризисной ситуации и обладает профессиональными и эмоциональными ресурсами для его преодоления. Можно с уверенностью утверждать, что от того, какие вопросы ставит перед собой субъект труда в периоды профессиональных кризисов и как он на них отвечает, существенно зависит содержание и направление его дальнейшего профессионального развития.

Деструктивные тенденции профессионального становления. Следует признать, что деструктивные тенденции профессионального становления не сразу привлекли внимание исследователей. Поэтому можно говорить о трёх группах концепций профессионализации:

- концепции, в которых исследуются лишь конструктивные тенденции профессионализации (Т.В. Кудрявцев, Е.А. Климов, Л.М. Митина);

- концепции, изучающие только деструктивные тенденции профессионализации (В.Е. Орёл, С.П. Безносков);

- концепции, в которых предпринимаются попытки исследовать и конструктивные и деструктивные тенденции профессионального становления (Э.Ф. Зеер, А.К. Маркова, Ю.П. Поварёнков).

Э.Ф. Зеер считает, что профессиональное становление личности как всякий развивающийся процесс сопровождается деструктивными изменениями (кризисы, стагнация и деформации личности).

В обыденном сознании и на практике негативное (деструктивное) влияние профессионализации чаще всего связывают с так называемыми «вредными профессиями», которые ухудшают, а часто и полностью разрушают здоровье человека.

Негативное воздействие профессионализации на развитие субъекта труда не исчерпывается существованием подобного рода профессий. Многочисленные исследования показывают, что часто определенные деструктивные изменения являются обратной стороной высокого профессионализма человека и в силу этого их появление представляется неизбежными, своего рода расплатой за высокий профессионализм. Э.Ф. Зеер предложил назвать негативные изменения личности, которые возникают в процессе профессионализации и под ее влиянием, деструкциями. «Профессиональные деструкции, – отмечает Э.Ф. Зеер, – это изменения сложившейся структуры деятельности и личности, негативно сказывающиеся на продуктивности труда и взаимодействии с другими участниками этого процесса» [10, с. 230]. К этому определению необходимо добавить, что профессиональные деструкции влияют не только на деятельность человека, но и на всю его обыденную жизнь, общение с людьми вне профессиональных рамок. В качестве другого названия подобных нарушений в психологии используется словосочетание «профессиональные деформации».

Э.Ф. Зеер предложил развернутую психологическую концепцию профессиональных деструкций, в рамках которой раскрывается их содержание, динамика возникновения, детерминирующие факторы. В основе данной концепции лежат следующие ведущие положения.

1. Профессиональное развитие – это не только приобретения, но и определенные потери, следовательно, становление професси-

онала сопровождается как совершенствованием личности, так и разрушениями, деструкциями.

2. Профессиональные деструкции в самом общем случае – это нарушение уже усвоенных способов деятельности, разрушение сформированных профессиональных качеств, появление стереотипов профессионального поведения и психологических барьеров при освоении новых профессиональных технологий, новой профессии или специальности.

3. Переживание профессиональных деструкций сопровождается психической напряженностью, психическим дискомфортом, а в отдельных случаях конфликтами и кризисными явлениями.

4. Деструкции, которые возникают в процессе многолетнего выполнения одной и той же профессиональной деятельности, негативно влияют на ее продуктивность, порождают профессионально нежелательные качества, которые называются профессиональными деформациями.

5. Любая профессиональная деятельность уже на стадии ее освоения, а в дальнейшем при выполнении, деформирует личность. Профессионализация способствует развитию профессиональных акцентуаций, т.е. чрезмерно выраженных качеств и их сочетаний, отрицательно сказывающихся на деятельности и поведении специалистов.

6. Многолетнее выполнение профессиональной деятельности не может постоянно сопровождаться ее совершенствованием и непрерывным профессиональным развитием. Неизбежны периоды временной стабилизации, которые можно назвать профессиональной стагнацией.

7. Сензитивными периодами образования профессиональных деформаций являются кризисы профессионального становления личности, особенно непродуктивные формы их преодоления [10, с. 233–234].

Э.Ф. Зеер выделил основные, на его взгляд, психологические детерминанты деформации личности. К числу таковых он относит:

- акцентуацию на определенных мотивах выбора профессии (социальная значимость, материальные блага, стремление к власти);
- сверхожидания на стадии вхождения в профессиональную жизнь, которые часто вступают в противоречие с реальностью;
- стереотипизацию профессиональных функций, действий, операций, которая может вносить искажения в отражение профессиональной ситуации, создает психологические барьеры разного типа, затрудняет приспособление к новым условиям;

- разные формы психологических защит, среди которых наибольшее влияние на образование профессиональных деструкций оказывают отрицание, рационализация, вытеснение, проекция, идентификация, отчуждение;

- снижение профессиональной активности, которое создает благоприятные условия для стагнации профессионального развития;

- снижение уровня профессионального интеллекта, которое неизбежно происходит на определенных стадиях профессионального пути личности;

- высокую эмоциональную напряженность профессионального труда, которая по мере профессионализации может снижать фрустрационную толерантность личности;

- достижение человеком предела уровня профессионального развития человека, который вступает в противоречие с профессиональными требованиями [10, с 236–238].

Несколько иной взгляд на возникновение профессиональных деструкций представлен в рамках психологической концепции профессионализма А.К. Марковой [19]. В целом, также как и в работах Э.Ф. Зеера, в концепции А.К. Марковой обсуждается широкий круг вопросов, который включает: предмет психологии профессионализма, стороны и критерии профессионализма, его уровни, этапы и ступени, мотивационно-смысловые и операциональные составляющие профессионализма, проблемы его оценивания и повышения, препятствия стоящие на пути роста профессионализма и ряд других.

Однако, А.К. Маркова подходит к проблеме деструкций с позиций нарушений профессионального развития. Она отмечает, что в целом профессиональная деятельность оказывает положительное воздействие на человека, но в неблагоприятных условиях труда (высокая напряженность, плохой психологический климат, резкие изменения режима труда и перегрузки, плохие санитарно-гигиенические условия и т.д.) могут возникать деформации, профессиональные болезни, различные нарушения профессионального развития.

Так же как и другие авторы, А.К. Маркова отмечает, что неблагоприятное протекание профессионального развития проявляется в снижении производительности труда, работоспособности, трудоспособности человека, в негативных изменениях психических качеств, в утрате адекватных ценностных ориентаций. Нарушения развития, по мнению автора, могут затрагивать профессио-

нальную деятельность, личность профессионала, профессиональное общение.

Нарушения в профессиональной деятельности проявляются в том, что выпадают отдельные звенья в структуре профессиональной деятельности, например, в силу усталости или психического перенапряжения человек утрачивает возможность реализовать свои навыки, умения и знания, у него нарушаются (выпадают) функции самоконтроля, прогнозирования или целеполагания.

Нарушения на уровне личности заключаются в том, что в силу ряда обстоятельств у человека угасают отдельные профессионально важные качества, например, у учителей снижается эмпатия и на этом фоне появляется эмоциональное равнодушие, безразличие к ученику, личность перестаёт соответствовать профессиональным нормам специалиста.

Негативные изменения на уровне общения могут проявляться в сужении круга общения, в утрате навыков взаимодействия и согласования действий с окружающими, в росте несовместимости и конфликтности, в стереотипизации социальной перцепции и в ряде других особенностей.

В работах В.Е. Орла [22] обсуждается проблема профессиональных деформаций в целом и представлена концепция психического (профессионального) выгорания. Так, он предлагает в качестве основания для классификации профессиональных деформаций место их проявления в структуре личности. Он выделяет деформации, проявляющиеся в мотивационной, познавательной сфере личности, на уровне ее психологических качеств.

В качестве самостоятельного феномена отрицательного воздействия профессии на личность В.Е. Орёл рассматривает «психическое выгорание». «В отличие от профессиональной деформации, – отмечает В.Е. Орёл, – психическое выгорание можно отнести в большей степени к случаю полного регресса профессионального развития, поскольку оно затрагивает личность в целом, разрушая ее и оказывая негативное влияние на эффективность трудовой деятельности» [22, с. 261].

Опираясь на обобщающие работы В.Е. Орла можно выделить следующие основные характеристики феномена психического выгорания.

1. Психическое выгорание связано с эмоциональным истощением личности, под которым понимается чувство эмоциональной опустошенности и усталости, вызванное собственной работой.

2. Для состояния психического выгорания характерны особые формы деперсонализации личности, которые проявляются в циничном отношении к труду и объектам своего труда.

3. Психическое выгорание сопровождается редукцией и недооценкой специалистом своих профессиональных достижений, что связано с возникновением у работников чувства некомпетентности в своей профессиональной сфере, акцентуации внимания на неудачах.

4. Феномен выгорания является сугубо профессиональным, т.е. фиксируется и проявляется в специфических условиях профессиональной деятельности и профессионального развития.

5. Психическое выгорание оказывает отрицательное воздействие на все стороны личности и ее поведение, снижая, в конечном счете, эффективность профессиональной деятельности и удовлетворенность трудом.

6. Данный феномен является необратимым, то есть его нельзя полностью уничтожить в ходе специальных форм воздействия, можно только затормозить его развитие.

В настоящей статье мы не будем подробно останавливаться на характеристике психического выгорания, т.к. данный феномен достаточно подробно описан в многочисленных работах отечественных и зарубежных авторов, в том числе и в докторской диссертации В.Е. Орла. Для нас важен тот факт, что В.Е. Орёл рассматривает психическое выгорание не как некоторый самостоятельный феномен, а как специфическую форму деструкций, которая обладает характерными признаками.

Для понимания развития деструктивных феноменов в процессе профессионального развития представляет интерес подход к данной проблеме Д.Н. Завалишиной [8, с. 207–219]. Она исследует данную проблему с точки зрения способа, которым субъект труда разрешает противоречие между профессией и индивидуальностью. В частности, утверждается, что если специалист остается в рамках данного противоречия, в рамках системы «человек профессия» и не выходит на уровень осмысления своего профессионального бытия с позиций системы «человек и мир», то для него характерны три специфические формы существования в профессии: адаптивно-репродуктивный, адаптивно-деформирующий и дезадаптивно-деформирующий. Два последних способа, как это следует из названия, непосредственно связаны с возникновением профессиональных деструкций.

Адаптивно-деформирующий тип существования в наибольшей степени характерен для профессионалов, обладающих компетентностью в узкоспециализированной области (форма гиперспециализации) и способных обеспечивать высокую эффективность труда. В данном случае, профессиональная деятельность отгораживает субъекта от нормальных отношений с миром и препятствует использованию этих отношений в труде, что способствует развитию процессов застоя и стагнации.

Существенной характеристикой дезадаптивно-деформирующего варианта существования в профессии является мобилизация субъектом всего арсенала психологических защит, которые обуславливают искаженное отражение профессиональных проблем или полное их игнорирование.

Подводя краткие итоги проведённому выше анализу, необходимо отметить следующие моменты.

1. Нарастающее количество конкретных исследований, наличие различных устоявшихся подходов к изучению проблемы профессионализации свидетельствуют, что в рамках психологической науки складывается самостоятельная отрасль, которая в зависимости от интересов исследователей может быть названа психологией профессиональной зрелости (Д. Сьюпер), психологией профессионализма (А.К. Маркова), психологией профессионала (Е.А. Климов). Мы предлагаем называть эту отрасль психологией профессионального становления и реализации личности (ППСиРЛ).

2. В рамках ППСиРЛ решается целый комплекс теоретических и прикладных задач, назовём основные из них:

- изучение психологических закономерностей проявления конструктивных и деструктивных тенденций профессионального становления личности на всех этапах профессионализации;

- разработка методического арсенала изучения профессионализации, в структуре которого ведущее место занимают технологии психологического анализа профессионального становления, генетические, сравнительные и биографические методы;

- разработка эффективных технологий непрерывного сопровождения и поддержки профессионала на всех этапах профессионализации, начиная с первичной оптации заканчивая предпенсионными и пенсионными периодами.

3. Одной из наиболее актуальных проблем ППСиРЛ является разработка, уточнение и конкретизация понятийного аппарата. Данная проблема, как известно, актуальна для всей психологиче-

ской науки, но особенно остро она стоит для развивающихся отраслей, в которых часто используются понятия из других разделов психологии. В уточнении и конкретизации нуждаются такие понятия, как субъект труда, профессиональная активность, деятельность, поведение, профессиональное развитие и научение, профессионально важные и значимые качества и ряд других.

4. Психологическая теория ППСиРЛ разрабатывается на стыке психологии труда и психологии развития, психологии личности и социальной психологии; она опирается на специальные отрасли психологии, в которых изучаются конкретные виды профессиональной деятельности (педагогическая, медицинская, юридическая, организационная психология и ряд других). Проведённый выше анализ позволяет нам обозначить основные требования к адекватной психологической теории профессионализации:

Во-первых, адекватная психологическая теория профессионализации должна быть целостной, т.е. описывать весь процесс профессионального развития от начала и до конца, от момента принятия профессии, до момента отказа от профессиональной деятельности как значимой формы активности.

Во-вторых, психологические закономерности профессионального становления не могут быть описаны в понятиях одной отрасли психологии. Поэтому психологическая теория профессионализации должна разрабатываться на стыке психологии труда, психологии развития, психологии личности, с учетом достижений в рамках педагогической, юридической, организационной, медицинской и других отраслей психологии, исследующих конкретные виды профессионализации.

В-третьих, профессионализация имеет не только социально-экономическое, но и индивидуально-личностное значение для каждого человека. Отсюда вытекает, что адекватная психологическая теория профессионализации должна учитывать всю совокупность факторов, влияющих на процесс превращения индивида в профессионала, включая и объективные, и субъективные требования профессионализации к человеку, и человека к профессионализации, активную роль человека в своем профессиональном становлении.

В-четвертых, психологическая теория профессионализации должна опираться на структуру диахронических понятий, т.е. таких понятий, которые позволяют не только описывать процесс профессионализации в целом, но и учитывать специфику его протекания на каждом из этапов и стадий.

В-пятых, адекватная психологическая теория профессионализации должна ориентироваться не только на изучение закономерностей профессионального развития человека, но на создание эффективных средств сопровождения и поддержки профессионала на разных этапах профессионального пути, и особенно в кризисные периоды.

Всё сказанное выше убеждает нас в том, что **вне методологии системного подхода** комплексное изучение профессионального становления человека осуществить практически не возможно. И, следовательно, эффективная психологическая теория профессионального становления должна строиться на основе системной методологии, с учетом её базовых принципов и положений.

Список литературы

1. Ананьев, Б.Г. О проблемах современного человекознания / Б.Г. Ананьев. – М., 1977. – 380 с.
2. Безносков, С.П. Профессиональная деформация личности / С.П. Безносков. – СПб.: Речь, 2004. – 271 с.
3. Бодров, В.А. Психологические исследования проблемы профессионализации личности / В.А. Бодров // Психологические исследования проблемы формирования личности профессионала / под ред. В.А. Бодрова. – М., 1991. – С. 3–21.
4. Выготский, Л.С. Вопросы детской (возрастной психологии) / Л.С. Выготский // Собр. соч.: в 6 т. – М., 1984. – Т. 4. – 487 с.
5. Выготский, Л.С. Собрание сочинений / Л.С. Выготский. – М.: Педагогика, 1984. – Т. 1. – 487 с.
6. Геллерштейн, С.Г. Вопросы психологии труда / С.Г. Геллерштейн // История советской психологии труда: Тексты. – М., 1960. – С. 129–137.
7. Гуревич, К.М. Профессиональная пригодность и основные свойства нервной системы / К.М. Гуревич. – М., 1970. – 272 с.
8. Завалишина, Д.Н. Практическое мышление (специфика и проблемы развития) / Д.Н. Завалишина. – М., 2005. – 374 с.
9. Зеер, Э.Ф. Профессиональное становление личности инженера-педагога / Э.Ф. Зеер. – Свердловск, 1988. – 250 с.
10. Зеер, Э.Ф. Психология профессий / Э.Ф. Зеер. – М.; – Екатеринбург, 2003. – 329 с.
11. Климов, Е.А. Введение в психологию труда / Е.А. Климов. – М.: Культура и спорт, 1998. – 349 с.
12. Карпинский, К.В. Жизненный смысл профессии как проблема психологии жизненного пути личности / К.В. Карпинский // Актуальные проблемы психологии личности. – Гродно: ГрГУ, 2009. – С. 11–38.
13. Крайг, Г. Психология развития / Г. Крайг. – СПб.: Питер, 2000. – 987 с.
14. Кроник, К. Каузометрия. Методы самопознания, психодиагностики и психотерапии в психологии жизненного пути / К. Кроник, Р. Ахмеров. – М.: Смысл, 2003. – 285 с.

15. Кудрявцев, Т.В. Психологический анализ динамики профессионального самоопределения личности / Т.В. Кудрявцев, В.Ю. Шегурова // Вопросы психологии. – 1983. – № 2. – С. 51–60.
16. Левитов, Н.Д. Психотехника и профессиональная пригодность / Н.Д. Левитов. – М.: НКПС Транспечать, 1924. – 110 с.
17. Ломов, Б.Ф. Методологические и теоретические проблемы психологии / Б.Ф. Ломов. – М.: Наука, 1984. – 443 с.
18. Максимова, Т.В. Смысл жизни и индивидуальный стиль педагогической деятельности / Т.В. Максимова // Мир психологии. – 2001. – № 2. – С. 3–16.
19. Маркова, А.К. Психология труда учителя / А.К. Маркова. – М., 1993. – 190 с.
20. Маркова, А.К. Психология профессионализма / А.К. Маркова. – М.: Знание, 1996. – 184 с.
21. Митина, Л.М. Психология профессионального развития учителя / Л.М. Митина. – М.: МПСИ «Флинта», 1998. – 320 с.
22. Орёл, В.Е. Синдром психического выгорания личности / В.Е. Орёл. – М.: Институт психологии РАН, 2005. – 330 с.
23. Поварёнков, Ю.П. Психологическое содержание профессионального становления человека / Ю.П. Поварёнков. – М.: Изд-во УРАО, 2002. – 160 с.
24. Поварёнков, Ю.П. Психология профессионального становления личности / Ю.П. Поварёнков. – Курск, 1991. – 110 с.
25. Поварёнков, Ю.П. Формирование информационной основы деятельности в процессе профессионального обучения / Ю.П. Поварёнков, В.Д. Шадриков // Психологический журнал. – 1990. – Т. 2, № 2. – С. 49–58.
26. Рубинштейн, С.Л. Бытие и сознание / С.Л. Рубинштейн. – М.: АН СССР, 1957. – 327 с.
27. Рубинштейн, С.Л. Проблемы общей психологии / С.Л. Рубинштейн. – М.: Педагогика, 1973. – 424 с.
28. Сериков, В.В. Формирование у учащихся готовности к труду / В.В. Сериков. – М.: Педагогика, 1988. – 192 с.
29. Слободчиков, В.И. Категория возраста в психологии и педагогике развития / В.И. Слободчиков // Вопросы психологии. – 1991. – № 2. – С. 37–49.
30. Смирнов, А.А. О психологической подготовке к труду: избранные психологические труды : в 2 т. / А.А. Смирнов. – М.: Педагогика, 1987. – Т. 1. – 298 с.
31. Фонарев, А.Р. Психология становления личности профессионала: учеб. пособие / А.Р. Фонарев. – М.: Изд-во Московского психолого-социального института, 2005. – 240 с.
32. Шагарова, И.В. Взаимосвязь индивидуального стиля саморегуляции и стратегий копинг-поведения безработных / И.В. Шагарова // Системогенез учебной и профессиональной деятельности / под ред. Ю.П. Поварёнкова. – Ярославль: ЯГПУ им. К.Д. Ушинского, 2005. – С. 310–315.
33. Шадриков, В.Д. Психология деятельности и способности человека: учеб. пособие / В.Д. Шадриков. – М.: Издательская корпорация «Логос», 1996. – 320 с.
34. Шадриков, В.Д. Проблемы системогенеза профессиональной деятельности / В.Д. Шадриков. – М.: Наука, 1983. – 185 с.
35. Bordin, E.S. Research strategies in psychotherapy / E.S. Bordin. – N.Y., 1974. – 272 p.
36. Buhler, Ch. Basic Theoretical Conceptions of Humanistic Psychology / Ch. Buhler // American Psycho. – 1971. – Vol. 26, № 4. – P. 378–386.

37. Erikson, E.N. Identity. Youth and crisis / E.N. Erikson. – N.Y., 1968.
38. Ginzberg, E. Occupational choice: An Approach to a General Theory / E. Ginzberg, S.W. Gunzburg, S.L. Ahelrad, J.L. Herma. – N.Y., 1951.
39. Herzberg, F. Work and the Nature of Man / F. Herzberg. – N.Y., 1966.
40. Holland, J.L. Making vocational choice: A theory of careers / J.L. Holland. – N.Y., 1973.
41. Levinson, D. The seasons of a man`s life / D. Levinson. – N.Y., 1978.
42. Roe, A. The Psychology of Occupations / A. Roe. – N.Y.: Wiley, 1956.
43. Super, D.E. Self-realization through the work and leisure roles / D.E. Super // Educational and Vocational Guidance. – 1985. – № 43. – P. 1–8.

Поварёнков Юрий Павлович – доктор психологических наук, профессор, профессор, ГОУ ВПО «Ярославский государственный педагогический университет имени К.Д. Ушинского».

УДК 159.9:378.1

Д.В. Алексеенок

СПЕЦИФИКА ТЕКУЩЕЙ ИЕРАРХИИ СМЫСЛОВ ЛИЧНОСТИ В ФАЗЕ АДЕПТА

В статье рассматривается текущая иерархия смыслов личности, находящейся в фазе адепта. Под фазой адепта понимается время, когда человек становится на путь приверженности к профессии и осваивает ее, что соответствует периоду юности. В качестве составляющих иерархию смыслов личности в фазе адепта, в зависимости от года обучения и пола, анализируются, во-первых, категория смыслов, проявляющаяся в отношениях к работе, профессии, планированию карьеры, реализации себя в профессиональной деятельности, а во-вторых, такая специфическая категория, как «ценности своей жизни». Показано своеобразие проявления данных категорий на всех годах обучения в вузе, а также в зависимости от пола студентов. Обозначается сложность в определении смысла жизни для студентов.

Отмечается важность знания специфики текущей иерархии смыслов личности, находящейся в фазе адепта для эффективного формирования профессионала и личности.

Ключевые слова: *смысл жизни, фаза адепта, профессиональное образование.*

Введение. Теоретический анализ психологической проблемы смысла жизни свидетельствуют о том, что его можно рассматривать в качестве своеобразных координат индивидуального многомерного мира человека, некоего жизненного пространства [4]. В основе смысла жизни как психологического образования лежит иерархически организованная система смыслов, включающая определенные идеи, жизненные цели, ставшие для человека ценностями высочай-

шего порядка [5]. Одной из таких ценностей является профессия, прочная основа которой закладывается в период обучения в вузе. В это время человек становится на путь приверженности к профессии и осваивает ее, что в нашем случае соответствует такой ступени развития профессионала, как фазе адепта – периоду профессионального обучения и воспитания, целенаправленной подготовки по избранной профессиональной деятельности и овладения всеми тонкостями профессионального мастерства [3, с. 249]. В.Э. Чудновский отмечает важность образования в качестве средства «не только получения профессии, но и обретения смысла жизни, ощущения ее полноты, удовлетворенности ее» [5, с. 646].

В нашей работе мы исследовали студентов дневной формы обучения, то есть лиц, находящихся в своем развитии в периоде юности. В это время происходит личностное самоопределение в различных жизненно важных сферах, наступает период начала реализации собственного «Я», в частности, осуществляется выбор места учебы, происходит получение профессионального образования. Таким образом, мы рассматриваем студента не только в качестве будущего специалиста, но и как личность на новой ступени социального становления. Поэтому считаем особенно важным в рамках осуществления вузовского образования не пропустить этот сензитивный период для становления и формирования смысловой сферы личности, определяющей дальнейшее ее развитие и в целом, и как профессионала.

Основная часть. Мы проанализировали текущую иерархию смыслов личности, находящейся на этапе освоения профессии. В качестве контингента испытуемых в нашем исследовании выступили студенты I–V курсов УО «ВГУ им. П.М. Машерова» в количестве 170 человек. Был применен метод эпистолярного сочинения «Как я понимаю смысл жизни?», предложенный З. Гришановой, Е.В. Левченко [2]. На работу над сочинением отводилось время 40–45 минут. Студенты записывали стандартное вступление, которое могло быть использовано в качестве своеобразного плана: «Здравствуй друг (подруга)! Ты просишь меня рассказать о моей жизни, о том, что радует и что беспокоит. А еще ты спрашиваешь меня о моих планах на будущее...». Затем написанные сочинения подвергались смысловому контент-анализу, направленному на выявление особенностей смысловой сферы личности студентов и ее характеристик в зависимости от года обучения в вузе. Пилотажные исследования по данной проблеме позволили выделить смыс-

ловые содержательные блоки, которые проявлялись в разных отношениях. В соответствии с процедурой контент-анализа были определены категории анализа, единицы анализа и счета. В качестве категорий анализа выступали различные элементы, однако в рамках данной статьи рассматриваются, во-первых, категория, проявляющаяся в отношениях к работе, профессии, планированию карьеры, реализации себя в профессиональной деятельности, а во-вторых, такая специфическая категория, как «ценности своей жизни». Смысловыми единицами, характеризующими данные категории, являлись суждения, выраженные словом, частью предложения или абзацем, что проявлялось в первом случае в ответах респондентов типа: «важно окончить вуз, получить высшее образование, специальность», «хочу иметь интересную, перспективную работу», «реализовать себя как специалист», «для меня важен профессиональный рост», «я хочу стать хорошим специалистом», «быть образованным, воспитанным», «получить профессию», а во втором – в ответах типа: «оставить след в истории», «чувствовать себя нужным, необходимым кому-то», «хочу, чтобы меня люди уважали», «стать Человеком», «хочу искоренить суициды среди молодежи, предупредить все негативные поступки подростков», «хочу четко видеть цели и их выполнять», «я не строю планы на будущее», «жизнь – это закономерная случайность». Единицей счета служила частота проявления признаков. Последующее сопоставление результатов контент-анализа с данными, полученными с помощью других методов, обеспечило достоверность полученной в ходе исследования информации.

Прежде, чем перейти к рассмотрению обозначенных выше категорий, необходимо отметить важную тенденцию, характерную для выборки. Полученные нами результаты показали наличие трудностей для студентов в определении смысла жизни. Так 36 % студентов первого курса и 28,5 % студентов второго курса испытывают затруднения при определении понятия смысла жизни. На последнем году фазы адепта 3,5 % студентов не могут сформулировать для себя данное явление. Девушки испытывают намного больше трудностей при определении смысла своей жизни, чем юноши (16 % и 7,5 % соответственно). Данный результат мы можем связать с более конкретным мышлением мужчины, с их умением более четко определить цели своей жизни. В целом данные факты свидетельствуют о неосмысленном восприятии студентами своей жизни, об отсутствии понимания связей между различными лини-

ями жизни человека именно в начале фазы адепта. Данная позиция подтвердится и далее.

Стоит отметить, что у первокурсников значительно выражена направленность на реализацию себя в профессии (около 15 % упоминаний во всей иерархии смыслов личности). Студенты говорят о важности для них этапа получения высшего образования, ценности тех знаний и умений, которые помогут в реализации себя как «хорошего специалиста». Это связано с тем, что для многих первокурсников действительно значимым жизненным событием являлось поступление в университет, то есть успешное начало пути к тому, чтобы «стать образованным, воспитанным человеком, и получить профессию». Характерным для данной группы респондентов обнаруживается, что свою будущую трудовую деятельность они связывают в основном с той профессией, по которой получают образование в рамках вуза. Это может свидетельствовать о том, что в большей мере студентов первого курса интересуют общие содержательные моменты профессии, сама возможность ее приобретения, значимость будущей трудовой деятельности для общества. У студентов не сформировано точное понимание специфики своего труда, ценностей и требований именно той профессии, которой они начали обучаться. Интересным является факт, что достаточно малое количество высказываний испытуемых относилось к значимости материальной стороны профессии (около 1 %). Они еще не склонны рассматривать свою будущую трудовую деятельность в качестве источника заработка, и самостоятельная жизнь в материальном плане является первокурсников делом будущего. Данная позиция также может указывать на отсутствие смыслового отношения к своей профессии.

Место такой составляющей в иерархии смысла, как «ценности жизни» у студентов первого курса составляет 28 % упоминаний. Респонденты более ориентированы на необходимость преодоления трудностей и на преобразование собственной жизни (14 %), чем на приспособление ее к возникающим обстоятельствам (2 %). Около 12 % упоминаний выражают стремление данных студентов изменить общество к лучшему, принести пользу тем, кому они могут помочь, добиться уважения окружающих и «стать достойным гражданином Родины». В большинстве случаев путь достижения этих целей первокурсники видят, как уже было отмечено, в профессии. Немного упоминаний, встречающихся в сочинениях (около 2 %), соответствует мнению о том, что человеку не свойственно контролировать свою жизнь, влиять на ее ход. Таким образом, оче-

видна целенаправленная ориентация студентов первого курса на позитивное изменение мира и значимая убежденность в способности «вести» собственную жизнь, занимать в ней активную позицию.

Стремление реализоваться в профессии, как один из вариантов смысла жизни, для студентов второго курса уже не так велико, как для первого (12 % в сравнении с 15 %), хотя имеет еще значимые позиции. Материальная сторона жизни занимает свое прежнее незначительное положение (1,2 %). Таким образом, содержательные вопросы реализации себя в будущей профессиональной деятельности у второкурсников являются практически сходными с таковыми у студентов первого года обучения.

Смыслы жизни, связанные с ее ценностями у второкурсников занимают порядка 13,5 %, что почти в 2 раза меньше по сравнению с первым курсом. Всего около 4 % высказываний говорит в пользу стремления студентов направлять процесс своей жизни, однако и упоминаний о приспособлении себя к ее обстоятельствам по данной выборке не наблюдалось. Отмечено резкое падение веры студентов в возможности перестроить общество к лучшему собственными силами (5,5 %), снижение их убежденности в успешной реализации поставленных целей относительно будущего (4 %). По всей видимости, это связано с тем, что жизнь для студентов-второкурсников определена и понятна на достаточно длительный период времени и специально направлять ее у них нет необходимости и стремления, ситуация успеха от поступления в вуз и веры в собственную успешность в будущем сменяется снижением активности в уже привычном укладе студенческой жизни.

Представленность позиций, связанных с отношением к будущей профессиональной реализации для студентов третьего курса обучения занимает 10 % упоминаний, то есть имеет уже наименее существенные по сравнению с предыдущими годами обучения позиции. Стремление реализоваться в профессиональном плане в будущем у студентов четвертого курса увеличивается и приближается к значениям по первому курсу (14 %). Но имеет уже другие содержательные характеристики. Данный факт может быть объяснен тем, что в результате уже достаточной теоретической подготовки и наличия определенного опыта в практической деятельности по приобретаемой специальности, студенты чувствуют некую компетентность и уверенность в себе как в будущем специалисте. Однако уже достаточно малое количество студентов пятого курса упоминают в своих сочинениях индикаторы смысла жизни в про-

фессиональной деятельности (приблизительно 9 %). Они говорят о неудовлетворенности своей получаемой профессией и о желании приобрести дополнительное образование. Свою будущую трудовую деятельность они часто не связывают с той профессией, по которой получают образование. Это может быть объяснено тем, что студентов последнего года обучения характеризует отсутствие личностной готовности к выполнению работы практического характера, а также с неосознанным выбором профессии на более ранних этапах. Значительно вырастает стремление выпускников успешно реализовать себя в материальном плане (2,5 %), что можно объяснить присутствием самостоятельной жизни, независимой от родителей, или с приближением таковой в ближайшем будущем.

Студенты с третьего по пятый курс все меньше пишут о стремлении преобразовывать обстоятельства своей жизни, бороться с превратностями судьбы (около 3 %). О важности «потребности оставить след на Земле», приносить пользу людям, быть полезным обществу и государству свидетельствует приблизительно 5 % упоминаний по выборке респондентов третьего курса. И только около 3 % данные стремления набирают в работах студентов как четвертого, так и пятого годов обучения. Однако студенты третьего и четвертого курса чрезвычайно часто отмечают, что «смысл жизни – это определение и реализация поставленных целей», то есть говорят о значимости планирования своей жизни (11 % по третьему и 9 % по четвертому курсу). Интересным фактом выступает то, что индикаторы приспособления себя к обстоятельствам жизни в сочинениях студентов со второго по пятый курс практически не встречаются. На последнем году обучения показатели по данной категории смыслов практически совпадают с первым курсом и исчисляются 2 % упоминаний. Таким образом, отдаленные, абстрактные цели в начале обучения к его завершению уступают место целям личного благополучия и целям сегодняшнего дня, чему и подчиняется активность на преобразование уже новой действительности. Это происходит потому, что жизнь для студентов предвыпускных и выпускных курсов определена не на столь длительный период, как это было раньше.

Девушки намного чаще говорят о профессии как об одном из смыслов своей жизни по сравнению с юношами (66 % и 26 % соответственно). Также для юношей получаемая специальность дает возможности для последующей успешной реализации себя в сфере, не обязательно связанной с получаемой профессией. Для девушек является важным приобретение «хорошего образования», а для юно-

шей более существенной выступает собственно трудовая деятельность, работа. Они также чаще упоминали наличие материального благополучия в качестве одного из смыслов своей жизни. Скорее всего, это можно объяснить традиционными социальными нормами и установками, существующими в нашем обществе относительно роли мужчины.

Анализируя показатели по полу в пределах личностных ценностей, обнаруживается одинаковая направленность девушек и юношей на преобразование обстоятельств жизни (14 % и 15 % соответственно), однако девушки в большей мере направляют свою деятельность на улучшение общества в целом (67 % и 30 % соответственно), и своей жизни в частности (49 % и 27 % соответственно). Следовательно, девушки по нашей выборке отличаются большей активностью, которая направлена на преобразование окружающей действительности.

Таким образом, изложенные экспериментальные данные свидетельствуют о том, что с увеличением курса обучения стремление на преобразование обстоятельств жизни, улучшение общества стремительно теряет свои позиции. Только для студентов третьего и четвертого курса высока ценность планирования жизненного пути, в то время как в начале обучения и по его завершению такие мысли жизни не имеют существенного значения.

Заключение. Будущая профессиональная деятельность в текущей иерархии смыслов является ведущим компонентом для студентов первого и четвертого курсов обучения, в то время как на последнем году фазы адепта она занимает незначительные позиции. Также к концу обучения в вузе у студентов чаще выступают индикаторы значимости реализации себя в материальной сфере. С увеличением курса обучения уменьшается удовлетворенность прошлым и перспективность будущего, так как для студентов поступление в университет являло собой начало нового жизненного этапа с одновременным определением целей на ближайшее будущее, в то время как для студентов-выпускников ситуация окончания процесса обучения и приближение самостоятельной жизни, в частности и профессиональной, приводит к сомнению, будет ли такой же определенной, насыщенной и целенаправленной их жизнь в будущем. Студентов на выходе из вуза характеризует отсутствие личностной готовности к выполнению практической профессиональной деятельности.

Таким образом, студентам в фазе адепта необходимо помочь в определении индивидуального уровня осмысленности их жизни, установлении будущей профессиональной деятельности в текущей

иерархии смыслов жизни, оценивании и прогнозировании жизненного пути и формировании смыслового отношения к будущей профессиональной деятельности. Мы стоим на позициях гибкой системы воздействия в рамках профессиональной подготовки, содержание, формы и методы которой могли быть трансформированы в соответствии с актуальным уровнем развития конкретных студентов. В данном случае, ставя перед собой педагогические задачи в рамках профессионального образования, нам необходимо опираться на положение А.Г. Асмолова о том, что педагогика должна быть смысловой, должна нести понимание мира, помогать человеку строить смысл событий, с которыми он сталкивается [1]. Так мы сможем повысить понимание собственной ответственности перед жизнью, уровень ее осмысленности в фазе адепта.

Список литературы

1. Асмолов, А.Г. Культурно-историческая психология и конструирование миров / А.Г. Асмолов. – М.: Изд-во «Институт практической психологии»; Воронеж: НПО «МОДЭК», 1996. – 768 с.
2. Гришанова, З. К вопросу о психологическом здоровье личности / З. Гришанова, Е.В. Левченко // Школьный психолог. – 2001. – 11 сент. – С. 6.
3. Климов, Е.А. Психология профессионального самоопределения / Е.А. Климов. – М.: АCADEMIA, 2004. – 304 с.
4. Рубинштейн, С.Л. Человек и мир. Проблемы общей психологии / С.Л. Рубинштейн. – М., 1973. – 424 с.
5. Чудновский, В.Э. Становление личности и проблема смысла жизни: Избранные труды / В.Э. Чудновский. – М.: Изд-во Московского психолого-социального института; Воронеж: Изд-во НПО «МОДЭК», 2006. – 768 с.

Алексеенок Диана Валерьевна – преподаватель кафедры психологии УО «Витебский государственный университет имени П.М. Машерова».

УДК 159.923.3

А.М. Кольшко

ЗАЩИТА УЧИТЕЛЕМ САООТНОШЕНИЯ В КОНТЕКСТЕ МЕЖЛИЧНОСТНЫХ ОТНОШЕНИЙ С УЧЕНИКОМ

В статье представлены результаты эмпирического исследования защиты учителем самооотношения в контексте межличностных отношений с учеником

никами. Эмпирически доказано предположение о том, что реализация учителем защиты отношения к себе на уровне строения его самооотношения и характер выстраивания межличностных отношений с учениками тесно связаны друг с другом. Установлено, что учителя, в строении самооотношения которых отсутствуют основания для функционирования механизма «защитной экстернальности», склонны выстраивать с учениками «защитные» межличностные отношения. Их восприятие межличностных отношений в системе «учитель-ученик» можно охарактеризовать как направленное на защиту «Я».

Ключевые слова: самооотношение учителя, механизмы защиты «Я», механизм «защитной экстернальности», межличностные отношения учителя с учениками, восприятие учителем межличностных отношений в системе «учитель-ученик».

Современная отечественная педагогическая практика сориентирована на формирования личности ученика. При этом особые ожидания возлагаются на личность учителя средней общеобразовательной школы. Исследования в области педагогической психологии показывают, что межличностные отношения в системе «учитель-ученик» выступают ключевым источником формирования личности ученика. Данные отношения рассматриваются как важнейший компонент педагогического процесса наряду со специально организованной учителем учебной деятельностью ученика, направленной на усвоение им общественно полезных знаний, умений и навыков. Учитель в такой системе образования является одной из ключевых фигур образовательного процесса, обладателем уникальных представлений, отношения к себе и к другим людям [7]. В этой связи особую актуальность приобретает исследование психической детерминации межличностных отношений учителя с учениками.

В психологической науке достаточно полно разработана проблематика детерминации межличностных отношений учителя его личностными особенностями: мотивами, ценностями и установками. Важнейшим фактором межличностных отношений с учеником определяется самооотношение учителя как ядерное образование его личности. Вместе с тем, анализ работ по проблеме самооотношения учителя свидетельствует о том, что данное психическое образование как фактор межличностных отношений с учениками изучено недостаточно. Редкое исключение составляет основанный на зарубежной эмпирике 60–70-х гг. XX в. достаточно объемный труд Р. Бернса [4]. В заявленном контексте те или иные аспекты самооотношения учителя были фрагментарно затронуты в исследованиях В.А. Горяниной, Т.К. Комаровой, Л.М. Митиной, О.С. Михно,

Д.В. Ронзина, Л.И. Рюмшиной, С.А. Рябченко, Н.Г. Станкевич, М.Н. Швецов, И.П. Шкуратовой и Л.И. Габдулиной. Весьма примечательным является тот факт, что из поля внимания современных исследователей отношения учителя к себе как личности выпала одна из ключевых его функций – защитная, которая, при этом, наиболее разработана в области самоотношения личности. Реализация защитной функции отношения учителя к себе как к личности, определение ее места в регуляции межличностных отношений с учеником и выступило областью предпринятого исследования.

Отмеченная выше слабая разработанность места защитной функции самоотношения учителя в контексте его межличностных отношений с учеником вынуждает обратиться к имеющимся исследованиям в области психологии личности. Традиционно самоотношение рассматривается как обладающее непреложной значимостью для личности. При этом всякое его изменение сопряжено с внутриличностными конфликтами, сопровождается переживанием угрозы разрушения самоидентичности. Поэтому оно активно защищается, поддерживается личностью [28; 29; 30; 32]. Осуществленный в середине XX века пересмотр теории психологических защит показал, что описанные З. Фрейдом защиты раскрывают базовые механизмы сохранения позитивного отношения личности к себе, ее чувства собственного достоинства [19]. Таким образом, весьма обосновано утверждать, что и учитель в процессе выстраивания межличностных отношений с учеником может активизировать защитные механизмы «Я», достаточно активно защищать наличное или позитивное отношение к себе как к личности.

Обратимся к психологическим подходам, раскрывающим сущность защитной функции самоотношения. В психологии конкурируют между собой или «бесконфликтно» сосуществуют два направления в объяснении психологической природы защиты самоотношения: стремление к позитивному самоотношению (теория самовозвеличивания) и поддержание наличного самоотношения (теория самопостоянства). Центральным объяснительным понятием первого направления является «мотив самоуважения» или «мотив возвеличивания «Я», второго – «потребность в постоянном, устойчивом самоотношении» или «мотив верификации». В основу первого мотива полагается представление об универсальном стремлении человека к высокой самооценке, предпочтение им положительной обратной связи отрицательной, в основу второго – его стремление к самоподтверждению или самоожесточенности [28].

Доминирующим в современной психологии является представление о том, что человек активно стремится поддержать позитивное самоотношение. Данное стремление рассматривается как базирующееся на личностной потребности человека сделать положительные переживания максимальными, а отрицательные установки в отношении «Я», обнаруживающие себя в разрушительном чувстве неполноценности, ущербности себя – минимальными. Человек в рамках данной теоретической позиции описывается как всегда предпочитающий высокое самоуважение – низкому, уверенность в себе – неуверенности [4; 10; 33]. Ему приписывается базовое стремление к позитивному отношению к себе и избегание негативного [8]. В случае негативной самооценки потребность в поддержании позитивного самоотношения обостряется, а при неудачном поиске способов его удовлетворения осуществляется запуск механизмов защиты «Я».

В отечественной психологии такая позиция наиболее ярко представлена в работах И.С. Кона. Самоуважение, с точки зрения этого исследователя, имеет непосредственную связь с мотивационной сферой личности. Оно не бывает для личности безразлично нейтральным. Высокое самоуважение ассоциируется с положительными эмоциями, а низкое – отрицательными. Эмоциональная тональность, направленность, интенсивность и сила переживаемых чувств к себе пронизывают все сферы человеческой жизнедеятельности. Мотив самоуважения как самый устойчивый и сильный мотив – это личностная потребность максимизировать положительные переживания и минимизировать отрицательные установки по отношению к себе. В этой связи, отмечает И.С. Кон, люди всегда предпочитают высокое самоуважение низкому, уверенность в себе – неуверенности [13].

Потребность в позитивном отношении к себе как источник защиты «Я» является предметом изучения не только отдельных теорий, она обнаруживает свое органичное место в концептуальных положениях большинства психологических школ. В качестве примера можно назвать идеи К. Хорни (психодинамическая традиция), М. Якоби (аналитическая психология) и К. Роджерса (гуманистическое направление в психологии). Так, К. Хорни обнаруживает основания защиты «Я» в потребности человека подтверждать свое идеализированное «Я». В результате неблагоприятных обстоятельств жизни индивидuum переживает глубокое беспокойство. Неспособный вынести это переживание он стремится повы-

сильно позитивный эмоциональный тон отношения к себе. Человек в собственном воображении создает идеализированный образ, надеясь прийти к чувству значения, превосходства и тождества. Смысл психологической защиты «Я» исследователь обнаруживает в сохранении этой иллюзорной целостности личностной структуры, избегании конструктивного разрешения конфликтной ситуации. Процесс самоидеализации, защита «Я» являются, по мнению К. Хорни, невротическим решением. Предпосылка же конструктивной смысловой перестройки личности обнаруживается в дезинтеграции сложившейся структуры «Я» [31].

Несмотря на то, что К. Роджерс отмечает наличие случаев, когда люди стремятся отстаивать негативное самоотношение, основным условием выбора защитных механизмов искажения или отрицания своего опыта, по его мнению, является потребность в позитивной оценке себя. Источник защиты самоотношения обнаруживается в переживании угрозы целостности самости, проистекающей из внутренней несогласованности «Я-концепции», неконгруэнтности «Я» как результата конфликтности различных образов «Я» [24].

Личность не всегда стремится сохранить положительное отношение к себе. В психологии описаны факты, когда она упорно отстаивает отрицательный «образ Я», не стремится изменять этот образ даже в случае положительных внешних оценок. В случае успеха она активно защищает наличное самоуважение, возлагая ответственность на везение, а при неудаче – на отсутствие у себя способностей. Так, К. Роджерс пишет, что существуют люди, которые стремятся сохранить отрицательное самоотношение и поддерживать свою никчемность, даже вопреки реальным успехам [24]. Наиболее органично такое объяснение представлено в концепции когнитивного диссонанса [9]. В психологической литературе описан особый мотивационный механизм защиты отношения к себе, когда люди стремятся сохранить наличное самоуважение даже тогда, когда ему присущ ярко выраженный негативный тон. В основании данного механизма чаще всего обнаруживается потребность человека в стабильности.

Основу стремления сохранить наличное самоотношение как устойчивую личностную черту, которая мало изменяется в зависимости от актуальной ситуации и возраста, исследователи чаще всего связывают с потребностью человека быть самотождественным. Страх потери самоидентичности порождает разнообразные защиты, направленные на удержание «привычного самоотношения» [29].

Поддержание стабильного образа «Я» при этом оберегает субъекта от неприятных переживаний вследствие понижения, в том числе и предполагаемого, общего уровня субъектности [16]. В рамках теории самопостоянства потребность в поддержании наличного «Я» проистекает из того, что оно (наличное «Я») обеспечивает прогнозируемость и подконтрольность собственного поведения и реакций других людей. В. Сванн, развивая это положение, предложил идею о реализации индивидуумом специальных когнитивных и поведенческих стратегий, подтверждающих сложившееся отношение к себе [36].

Между описанными подходами можно проследить явную несовместимость. Если, согласно первому, человек с негативным самоотношением предпочитает негативную обратную связь, то в соответствии со второй – он более сензитивен к положительной обратной связи. В психологии существуют первые попытки объединения этих объяснительных моделей. Так, тот же В. Сванн полагает, что оба подхода могут быть интегрированы, если различать в самоотношении когнитивные и аффективные процессы. При этом на когнитивном уровне личность стремится к сохранению стабильного образа «Я», а на аффективном – к повышению самооценки [36].

Таким образом, экстраполирую выводы, полученные в области психологии личности, на область психологии личности учителя можно утверждать, что самоотношение учителя является таким психическим образованием, которое активно им защищается. В общем процессе защиты учителем самоотношения можно выделить механизмы сохранения его позитивного эмоционального тона и поддержания наличного отношения к «Я». В основании названных механизмов лежат принципиально разные по своему содержанию потребности учителя. Защита позитивного эмоционального тона отношения к себе строится на субъективном предпочтении учителем позитивных переживаний негативным. Поддержание же им наличного отношения к себе как к личности базируется на компенсаторной потребности в самоконтроле. Выраженное стремление к защите самоотношения может выступать устойчивой личностной чертой учителя.

Обратимся к описанию способов реализации защиты учителем отношения к себе как к личности. Анализ психологических исследований позволяет утверждать, что самоотношению каждого человека присуща индивидуальная специфика, которая обнаруживает себя в том числе и в стиле его защиты. Наиболее детально

понятие «стиль защиты самоотношения» в психологии сформулировано Е.Т. Соколовой, которая определяет его как относительно постоянную на длительных отрезках времени и индивидуально очерченную у каждого человека систему внутренних и внешних «психотехнических» действий, нацеленных на «снятие» конфликта в сфере самосознания таким образом, чтобы обеспечить сохранение позитивной установки в адрес «Я» [29].

Традиционно считается, что реализация защиты самоотношения вовлекает личность в целом, обнаруживая непосредственную связь с различными сторонами ее бытия. В психологической литературе представлены попытки описания взаимосвязи защиты самоотношения личности и ее мотивационно-ценностной сферы. Так, формирование негативного тона отношения к себе часто рассматривается как реакция на фрустрацию жизненно важных мотивов. При этом одним из механизмов, посредством которого удается сохранить позитивное отношение к себе, является переоценка ценностей. В этом случае свои негативные личностные качества субъект, как правило, не отрицает [29]. Анализ психологических исследований позволяет выделить три важнейших области защиты самоотношения личности: на уровне аутокоммуникации, организации структурных компонентов в единую систему и на уровне реализации социальной активности [11].

Таким образом, можно утверждать, что реализация учителем защиты самоотношения предполагает его включенность в данный процесс целостно как личности. При этом важнейшими областями защиты им позитивного или наличного отношения к себе как к личности является внутренний диалог, организация компонентов его самоотношения в единую систему и содержание социальной активности (восприятие себя и ученика как личности в контексте образовательного процесса, выстраивание определенного содержания межличностных отношений с учеником). При этом вполне оправданно предположить, что характер организации компонентов самоотношения учителя в единую систему и реализация им психологической защиты «Я» на уровне восприятия ученика как личности и выстраивания с ним межличностных отношений тесно связаны между собой.

В этой связи остановимся более детально на обозначенных выше областях реализации учителем защиты отношения к себе как к личности. Традиционно считается, что защита и поддержание самоотношения личности осуществляется не только на уровне ее

внутренних, ментально-рефлексивных действий, но и через соответствующую организацию социальной активности [29]. Именно данный аспект изучения защиты отношения к себе является в психологии самым давним и пользующимся наибольшей популярностью. Так, уже в начале XX века был подробно описан характер связи между ощущением человеком своего тела и типом поведения как компенсацией истинной или воображаемой физической уязвимости [1]. По мнению В.В. Столина, одним из важнейших оснований устойчивого отношения к другим является тенденция к поддержанию стабильного самоотношения, которая реализуется через систему механизмов защиты «Я» [29]. Подобные положения можно обнаружить и у других авторов. Так, Е.Т. Соколова отмечает, что самосознание и общение являются взаимно обуславливающими системами, которые стремятся к внутренней непротиворечивости и стабильности. При этом один из важнейших механизмов, обеспечивающих поддержание наличного эмоционально-ценностного самоотношения личности, реализуется в межличностном общении [28]. На защитную функцию самоотношения в регуляции межличностного взаимодействия также указывали А.М. Ахмедханов [2], Г.А. Балл [3], Р. Бернс [4], Л.В. Бороздина и Е.А. Залученова [5], А.В. Захарова [10] и Л.И. Корнеева [17].

В психологической литературе описан широкий репертуар способов защиты самоотношения личности на уровне ее социальной активности. Например, защитно-высокий уровень самооценки может удерживаться за счет доминирования в общении [29], агрессии, назидания, инфантильных форм поведения, отчуждения, проявления резонерства, снижения интереса к деятельности, отвлечения и самооправдания [10]. Существует устойчивая связь между защитой самоотношения личности и ее межличностным взаимодействием: стратегией воздействия на партнера по общению в форме «защиты защит» или «программированием» другого на заранее ожидаемую реакцию, зависимостью субъекта взаимодействия от мнения других его участников, потребностью в одобрении с их стороны, избегание межличностных отношений [2; 4; 10; 17; 29; 32]. Исследователями личности подростка достаточно досконально описана такая форма психологической защиты «Я», как самоутверждение, которая возникает на основе отсутствия у него устойчивой личностной позиции и поглощенности «уязвимостью» собственного «Я» [14].

Установлено, что самоотношение личности поддерживается на устойчивом позитивном уровне также посредством реализации

ряда когнитивных стратегий. Исследователи отмечают, что направленные на преодоление возникшей угрозы сложившемуся отношению к себе перцептивные способы защиты отношения к себе, как правило, приводят к искажению или игнорированию наличного опыта, способствуют отрицанию «истинных» ощущений и желаний, активизируют эмоциональные барьеры в общении. Эти способы чаще всего приводят к повышению неадекватности восприятия человеком происходящего с ним, к его «неконгруэнтности», и в конечном итоге – к невротизации [16; 29]. Защита личностью отношения к себе влияет на блокирование, степень выпуклости ее самовосприятия и восприятия других людей [34]. Дж. Брунер, изучая влияние мотивации на восприятие, отмечает, что аффективные факторы чаще всего искажают восприятие. При этом характер такого искажения определяется тем, что восприятие – это деятельность, удовлетворяющая потребность [6]. Потребностью же в контексте рассматриваемого нами предмета выступает защита «Я»: стремление к позитивному или поддержание сложившегося отношения к себе, ретуширование его конфликтности.

Центральное место при объяснении механизмов перцептивной защиты, как правило, отводится аффекту как стремительно и бурно протекающему эмоциональному процессу взрывного характера, захватывающему личность настолько мощно, что многие факты воспринимаются иначе, чем обычно, выступают в новом свете. Одним из наиболее ярких примеров реализации защитной функции самоотношения является аффект неадекватности, функционирование которого наиболее полно изучено относительно детского возраста. Как указывает Л.С. Славина, в основе данного аффекта лежит эмоциональное состояние, которое является следствием сложения двух разноплановых тенденций: потребность сохранить завышенную по сравнению с реальными возможностями самооценку и неуверенность в себе [26]. Подобной позиции придерживается и А.В. Захарова, которая считает, что психологическая защита самоотношения способствует развитию эмоциональных барьеров, которые блокируют восприятие человека, ведут к искажению и игнорированию его жизненного опыта [10].

В психологической литературе описан целый ряд способов перцептивной защиты личностью самоотношения. Например, В.С. Мерлин указывает на такие способы повышения позитивного самоотношения, как выбор собственных позитивных свойств в качестве эталонов, по отношению к которым личность оценивает

поведение окружающих; выбор низких критериев оценки других, когда «снисходительное» отношение к другим предполагает идентичное отношение и к самому себе [18]. Наиболее детально описан механизм «когнитивного подтверждения аффективного отношения», который устраняет диссонанс в структуре самосознания. Е.Т. Соколова при изучении отношения личности к своей внешности выявила, что «когнитивное искажение» как бы «подстраивается» под эмоциональную оценку, подтверждая ее. Например, если женщина считает себя достаточно стройной и изящной и довольна этим, то она воспринимает себя более тонкой, чем она есть, приближая себя, таким образом, к собственному идеалу внешности. В случае негативной оценки своей талии она воспринимает ее более широкой, чем она есть на самом деле, подтверждая эту оценку. При этом, чем более негативно испытуемая оценивает ширину своего тела, тем больше она его переоценивает, чем более позитивно – тем более недооценивает [29].

Избирательность в восприятии другого как способ перцептивной защиты «Я» была достаточно глубоко исследована Т. Гиссеном и Дж. Кэмпбелом. Суть описанного ими способа защиты заключается в том, что человек селективно подходит к оценке успехов близких ему людей, и людей, с которыми он на далекой межличностной дистанции, а также к тому, в какой области – значимой или незначимой для него – существуют эти достижения. Люди, согласно результатам проведенного исследования, позитивно оценивают успехи друзей, если те относятся к незначимым для субъекта сферам. Если же успехи относятся к значимым сферам, то эти успехи оцениваются гораздо менее позитивно. Этот защитный механизм можно выразить следующими суждениями оценщика: «Пусть друзьям во всем сопутствует успех, однако, в сферах, значимых для меня, никак не больше, чем мне самому» [21, с. 80–81].

Таким образом, проведенный анализ позволяет утверждать, что учитель способен активно защищать наличное или позитивное самоотношение в процессе выстраивания межличностных отношений с учениками, восприятия себя и ученика в данной системе отношений.

Важнейшей областью реализации защитной функции самоотношения учителя выступает и организация его компонентов в единую систему. Защита самоотношения теснейшим образом связана с характером взаимодействия его структурных компонентов [21; 29]. При этом защитные возможности отношения личности к

себе заложены уже в его собственном строении. В психологической литературе традиционно критерием структурного обеспечения механизмов защиты самоотношения личности рассматривается дифференцированность его компонентов. Установлено, что одним из структурных факторов защиты самоотношения является разделенность его негативной и позитивной составляющих в феноменологическом пространстве индивида. Такая разделенность объясняется необходимостью защиты «Я» от отрицательных эмоций и поддержанием «общего самоотношения» на относительно постоянном уровне. Она структурно обеспечивает функционирование механизма самоподдержания, который в психологической литературе обозначается как «защитный предохранительный клапан» или «механизм защитной экстернальности» [29]. Действие данного механизма направлено на блокирование антипатии к себе так, чтобы падение симпатии не приводило к нарастанию антипатии. Благодаря такому «защитному предохранительному клапану» отсутствие самопохвалы не обязательно означает присутствие самоуничтожения.

Описанный способ обеспечения функционирования защиты самоотношения не является непреложным, он может быть заблокирован его низкой дифференцированностью. В данной связи закономерно предположить, что успешная реализация защиты самоотношения учителя на уровне организации его компонентов в единую систему будет способствовать минимизации осуществления данной защиты на уровне его межличностных отношений с учениками. В то время как учителя с низкой структурной обеспеченностью психологической защиты самоотношения будут активно стремиться его защищать через выстраивание с учениками межличностных отношений, содержание которых способно, в свою очередь, негативно влиять на формирующуюся личность ученика.

С целью изучения данного предположения было предпринято специальное эмпирическое исследование.

Методика исследования. В качестве методов сбора эмпирического материала был использован ряд психодиагностических методик: опросник С.Р. Пантилеева [20], тест Т. Лири в модифицированном варианте Л.Н. Собчик [27], методика диагностики ситуативной рефлексии, разработанная А.А. Полонниковым [23]. Статистическая обработка данных производилась при помощи методов описательной статистики, рангового корреляционного и клас-

терного анализа. Результаты диагностики обрабатывались с помощью интегрированной системы «STATISTICA» для комплексного статистического анализа и обработки данных в среде Windows.

Выборка исследования. Проведенным исследованием были охвачены 300 учителей общеобразовательной школы со стажем профессиональной деятельности от года до двадцатипяти лет.

Общая гипотеза исследования заключалась в предположении о том, что реализация учителем защиты отношения к себе на уровне строения его самооотношения и характера выстраивания с учениками межличностных отношений тесно связаны друг с другом. При этом учителя, отношение к себе которых характеризуется структурным обеспечением механизма «защитной экстернальности» целостно и глубоко понимают межличностные отношения с учеником, предрасположены устанавливать с ним межличностные отношения, ориентированные на доверие и заботу в отношении ученика. В то время как для учителей с отсутствием такого обеспечения характерны фрагментарное и поверхностное понимание межличностных отношений с учащимися, склонность к избеганию межличностных отношений, или ориентации в данных отношениях на тревогу или агрессию. Отношения к ученику и восприятие межличностных отношений с ним в первом случае рассматривалось как лишённые направленности на защиту учителем отношения к себе, а во втором – как ориентированные на её реализацию.

На первом этапе эмпирического исследования нами были изучены типы отношения учителя к себе [12] по критерию наличия/отсутствия структурных оснований функционирования механизма «защитной экстернальности». Дифференцированность структурных компонентов самооотношения учителей изучалось с помощью кластерного и корреляционного анализа. При этом группирование «самопринятия» и «самообвинения», «самоценности» и «внутренней конфликтности» в один кластер рассматривалось нами как спаянность в сознании учителя изначально феноменологически разделённых модальностей с противоположным эмоциональным тоном. Наличие такой связи, вслед за В.В. Столиным, интерпретировалось как отсутствие структурных оснований функционирования механизма «защитной экстернальности самоотношения» [26].

Результаты проведенного анализа представлены в таблице 1.

Таблица 1 – Структурная обеспеченность механизма «защитной экстернальности» у педагогов с различными типами самооотношения

Тип самооотношения	Механизм «защитной экстернальности»
Эмоционально-ценностный	Структурно обеспечен
Эмоционально-оценочный	Структурно обеспечен
Оценочный	Структурно не обеспечен
Уничжительный	Структурно не обеспечен
Расфокусированный	Структурно не обеспечен

Из таблицы 1 видно, что структурное обеспечение механизма «защитной экстернальности» характерно для учителей с эмоционально-ценностным и эмоционально-оценочным типами самооотношения.

Самоотношение учителей со структурным обеспечением механизма «защитной экстернальности» характеризуется превалированием модальностей аутосимпатии или факторов аутосимпатии и самоуважения. Формирование эмоционально-ценностного самооотношения учителей преимущественно осуществляется на интрасубъективном уровне сравнения, через механизмы смысловой интеграции жизненных переживаний. Оно практически не связано с их личностными чертами и мало зависит от отдельных успехов и неудач. Феноменологически оно схоже с рожерианским «безусловным принятием себя» [24] и преимущественно интегрирует в себе субъективные эмоционально-ценностные предпочтения респондентов. Особенностью такого самооотношения является минимизация удельного веса его оценочного компонента при сфокусированности процессов осмысления себя как субъекта межличностных отношений на «Я». В то время как осмысление учителями с эмоционально-оценочным типом самооотношения себя как субъекта профессиональной деятельности равноправно осуществляется как на интер-, так и на интрасубъективном уровнях сравнения. Отношение к себе данных учителей характеризуется принятием себя одновременно в двух ценностно-смысловых модусах: в модусе активного самоэффективного «Я» и в модусе спонтанного, любящего и теплого «Я». Содержательной особенностью самооотношения данных учителей является его позитивность и развитость, многофокусное осмысление себя как личности.

Отсутствие структурных оснований для функционирования механизма «защитной экстернальности» выявлено у педагогов с «оце-

ночным», «уничижительным» и «расфокусированным» типами самоотношения. При этом отношение к себе учителей с оценочным самоотношением характеризуется выраженностью модальностей самоуважения. Оно преимущественно формируется на интересубъективном уровне отражения, через механизмы социального сравнения, интериоризацию чужих оценок (сравнение своих личностных характеристик с реальными другими, идеальным «образом Я», социально выработанными нормами и эталонами). Будучи производным преимущественно от трех источников – самоэффективности, мнений окружающих людей (коллег по работе, учеников, руководства и т.д.) и самооценки достижения личностно значимых целей, самоотношение учителей данной эмпирической группы пронизано социально желательными характеристиками и выступает в виде «дисплея», по которому они могут судить об эффективности своих отношений с учениками. Важнейшей характеристикой формирования самоотношения рассматриваемых учителей является сфокусированность процессов самоосмысления «во вне».

Центральными содержательными характеристиками расфокусированного самоотношения учителей являются его незрелость, расфокусированность процесса осмысления себя как субъекта межличностных отношений, а уничижительного – превалированием негативного эмоционального тона.

На втором этапе эмпирического исследования изучалось восприятие межличностных отношений в системе «учитель-ученик» педагогами с наличием/отсутствием структурных оснований функционирования механизма «защитной экстернальности». Понимание учителем межличностных отношений с учениками. Понимание респондентами межличностных отношений с учениками изучалось с помощью методики диагностики ситуативной рефлексии, разработанной А.А. Полонниковым [23]. Прототипом для создания этой методики послужили: текст-коллизия С.М. Риверса и гипотетическая дилемма Л. Кольберга. Методика применялась нами в письменном варианте. Учителям предлагалось составленное на основе переработки авторской коллизии описание ситуации межличностных отношений в системе «учитель-ученик» проблемного характера. Задание было составлено так, что в тексте присутствовало только проблемное начало ситуации. При этом целостное ее понимание, развитие дальнейших действий в заданных рамках определялись самими испытуемыми. Формулирование содержания задания, способа его преподнесения и инструкция были направле-

ны на постановку опрашиваемых учителей в позицию субъекта межличностных отношений с учениками.

Полученные в ходе исследования ответы учителей анализировались с помощью контент-анализа по семи показателям: идентифицированность с воспринимаемым событием, локализованность его предметного содержания, дифференцированность ситуации, позиционная дифференциация, оценочность, психологичность интерпретации. В методике диагностики ситуативной рефлексии каждая из выделенных шкал имеет трехбалльную градацию в соответствии с тремя уровнями. Три единицы по тому или иному параметру нами, вслед за А.А. Полонниковым, интерпретируются как высокая развитость показателя, две – средняя, одна – низкая [23].

В качестве базовых характеристик понимания учителем межличностных отношений с учениками рассматривались его глубина и полнота (всесторонность) [15]. В качестве критериев глубины понимания учителем межличностных отношений с учениками были определены: его способность «стать на место» основных субъектов межличностных отношений (идентификация с воспринимаемым событием), выход за рамки восприятия очевидных зависимостей (локализация предметного содержания) и осмысление ценностей и мотивационных установок участников этих отношений (психологичность интерпретации), осознание зависимости собственных оценок ситуации межличностных отношений от занимаемой позиции (оценочность). О поверхностности понимания учителя свидетельствовали его неспособность «стать на место» учителя и ученика как субъектов межличностных отношений, «буквальное» восприятие этих отношений, неспособность осмыслить «скрытые» мотивы и ценности участников взаимодействия.

На полноту или всесторонность понимания учителем межличностных отношений с учениками указывала его готовность целостно и многогранно характеризовать отношения в системе «учитель-ученик» (дифференцированность ситуации), дифференцировать позиции субъектов этих отношений (позициональная дифференциация). Выделение учителем в воспринимаемой ситуации всего лишь одного из аспектов межличностных отношений, интерпретация этих отношений лишь с одной точки зрения (учителя или ученика) рассматривались как показатель узости и односторонности понимания учителем межличностных отношений с учениками.

Результаты проведенного исследования представлены в таблице 2.

Таблица 2 – Уровень выраженности индикаторов понимания межличностных отношений с учениками респондентов с наличием/отсутствием структурных оснований функционирования механизма «защитной экстернатальности»

Тип самоотношения	Механизм «защитной экстернатальности»	Индикаторы понимания межличностных отношений					
		идентифицированность с воспр. событием	локализованность предм. содержания	дифференциальная ситуация	позиционная функция	оценочность	психологичность интерпретации
Эмоционально-ценностный	Структурно обеспечен	средний	высокий	средний	средний	высокий	высокий
Эмоционально-оценочный	Структурно обеспечен	низкий	высокий	высокий	высокий	высокий	высокий
Оценочный	Структурно не обеспечен	средний	средний	средний	средний	низкий	средний
Уничижительный	Структурно не обеспечен	высокий	низкий	низкий	низкий	низкий	низкий
Расфокусированный	Структурно не обеспечен	низкий	низкий	низкий	низкий	низкий	низкий

Из таблицы 2 видно, что глубокое и полное понимание межличностных отношений в системе «учитель-ученик» обнаруживают учителя с таким отношением к себе, в котором структурно обеспечен механизм «защитной экстернальности». Такие учителя способны анализировать ситуацию с позиций учителя и ученика как субъектов межличностных отношений, осмыслить их ценности и мотивационные установки, осознать связь собственных оценок ситуации межличностных отношений от занимаемой позиции. Данные учителя целостно и многогранно воспринимают межличностные отношения с учениками, осмысливают эти отношения с позиции учителя и ученика. В то время как педагоги, в строении самоотношения которых отсутствует обеспечение данного защитного механизма обнаруживают поверхностное понимание межличностных отношений в системе «учитель-ученик». Данные учителя, как правило, не способны «встать на место» учителя и ученика как субъектов межличностных отношений, осмыслить их скрытые мотивы и ценности. Узость и односторонность понимания межличностных отношений с учениками учителей с обозначенными особенностями самоотношения обнаруживают себя в том, что они склонны выделять в воспринимаемой ситуации всего лишь один из аспектов межличностных отношений, осмысливать эти отношения лишь с точки зрения учителя или ученика.

Таким образом, проведенное исследование позволяет утверждать принципиальное отличие в характере восприятия межличностных отношений в системе «учитель-ученик» педагогами с наличием и отсутствием структурных оснований для функционирования механизма «защитной экстернальности». При этом восприятие данных отношений педагогами с отсутствием структурных оснований для функционирования механизма «защитной экстернальности» можно классифицировать как защитное по своей направленности.

На третьем этапе эмпирического исследования изучалось содержание межличностных отношений с учениками педагогов с наличием/отсутствием структурных оснований для функционирования механизма «защитной экстернальности». Межличностные отношения учителя с учениками исследовались с помощью методики «Диагностика межличностных отношений» (модифицированный Л.Н. Собчик вариант интерперсональной диагностики Т. Лири) по следующим критериям: тенденция к доминированию-подчинению, сотрудничеству-агрессии [27]; ориентация в межличностных отношениях с учениками на заботу, доверие, тревожность и агрессию [25]. Диагностика межличностных отношений (модифицированный Л.Н. Собчик вариант интерперсональной диагностики Т. Лири) вклю-

чает в себя восемь переменных, распределенных по двум векторам: доминирование-подчинение (V), доброжелательность-агрессия (G). В рамках конкретных психологических исследований она чаще всего используется с целью выделения ведущего типа межличностных отношений по определению доминирующего октанта. Такой подход, как отмечает Л.Н. Собчик, является наиболее информативным [27].

Тенденция к доминированию-подчинению, доброжелательности-агрессии учителей в процессе их взаимодействия с учениками нами, вслед за Л.Н. Собчик, определялась по показателям обобщенной оценки V (доминирование-подчинение) и G (доброжелательность-агрессия). Названные показатели высчитывались по следующим формулам [27]:

$$V = I - V + 0,7(II + III - VI - IV); \quad (1)$$

$$G = VII - III + 0,7(VIII + VI - IV - II). \quad (2)$$

Положительные значения, полученные по формуле 1, интерпретировались как указывающие на выраженность стремления учителей к доминированию над учениками, лидерство в общении с ними, а отрицательные – на тенденцию к подчинению, отказ от лидерства и ответственности. Положительные значения по формуле 2 рассматривались как свидетельствующие о направленности учителей на сотрудничество с учениками, на установление с ними дружелюбных отношений, отрицательные значения – как обнаруживающие связь с агрессивно-конкурентной направленностью педагогов. При этом числовые значения рассматривались как показатели степени выраженности соответствующих тенденций.

Полученные по ДМО данные также интерпретировались как отражающие ориентацию педагога в межличностных отношениях с учениками на заботу, доверие, тревожность и агрессию. С целью выявления одной из данных ориентаций нами проводился ранговый анализ. Высокие ранговые показатели октант I (властно-лидирующий) и VIII (ответственно-великодушный) рассматривались как указывающие на наличие в системе межличностных отношений с учениками устойчивой ориентации педагога на заботу; VII (сотрудничающий-конвенционный) и VI (зависимо-послушный) – ориентации на доверие; V (покорно-застенчивый) и IV (недоверчиво-скептический) – ориентации на тревожность и, наконец, II (независимо-доминирующий) и III (прямолинейно-агрессивный) – ориентации учителя на агрессию по отношению к ученикам [25].

Результаты исследования представлены в таблице 3.

Таблица 3 – Межличностные отношения учителей с наличием/отсутствием структурных оснований функционирования механизма «защитной экстернатности»

Тип самоотношения	Механизм «защитной экстернатности»	Доминирующая тенденция в системе межличностных отношений с учениками	Ориентация учителя в системе межличностных отношений с учениками	Направленность межличностных отношений учителя
Эмоционально-ценностный	Структурно обеспечен	доминирование	забота	эгоистическая
Эмоционально-оценочный	Структурно обеспечен	доминирование – доброжелательность	доверие – забота	гуманистическая
Оценочный	Структурно не обеспечен	доброжелательность	доверие	альтруистическая
Уничижительный	Структурно не обеспечен	подчинение	тревога	депрессивная
Расфокусированный	Структурно не обеспечен	подчинение	доверие	отсутствует

Как видно из таблицы 3, учителя с наличием или отсутствием структурного обеспечения механизма «защитной экстернальности» склонны устанавливать с учениками межличностные отношения различного содержания. При этом межличностные отношения с учениками педагогов в строении отношения к себе которых отсутствуют основания для функционирования механизма «защитной экстернальности», можно классифицировать как защитные по своей направленности. Для их межличностных отношений с учениками характерна ориентация на тревогу, подчинение. Такие педагоги склонны избегать личностных отношений с учениками.

В целом проведенное исследование позволило подтвердить выдвинутую гипотезу о тесной связи между собой характера реализации учителем защиты отношения к себе на уровне строения его самоотношения и выстраивания с учениками межличностных отношений с учениками. Было установлено, что учителя, отношение к себе которых характеризуется структурным обеспечением механизма «защитной экстернальности» целостно и глубоко понимают межличностные отношения с учеником, предрасположены устанавливать с ним межличностные отношения, ориентированные на доверие и заботу в отношении ученика. В то время как для учителей с отсутствием такого обеспечения характерны фрагментарное и поверхностное понимание межличностных отношений с учащимися, склонность к избеганию межличностных отношений, или ориентации в данных отношениях на тревогу или агрессию.

Список литературы

1. Адлер, А. Практика и теория индивидуальной психологии: лекции по введению в психотерапию для врачей, психологов и учителей / А. Адлер. – М.: Ин-т психотерапии, 2002. – 222 с.
2. Ахмедханов, А.М. Влияние самооценки на характер межличностных отношений в студенческой группе: автореф. дис. ... канд. психол. наук: 19.00.07 / А.М. Ахмедханов; Московский гос. пед. ун-т им. В.И. Ленина. – М., 1983. – 15 с.
3. Балл, Г.А. Нормы деятельности и творческая активность личности / Г.А. Балл // Вопросы психологии. – 1990. – № 6. – С. 25–36.
4. Бернс, Р. Развитие Я-концепции и воспитание / Р. Бернс. – М.: Прогресс, 1986. – 420 с.
5. Бороздина, Л.В. Увеличение индекса тревожности при расхождении уровня самооценки и притязаний / Л.В. Бороздина, Е.А. Залученова // Вопросы психологии. – 1993. – № 1. – С. 104–113.
6. Брунер, Д. Психология познания. За пределами непосредственной информации / Д. Брунер. – М.: Пресс, 1977. – 413 с.

7. Вербова, К.В. Психология труда и личности учителя: учеб. пособие / К.В. Вербова, С.В. Кондратьева. – Гродно: ГрГУ, 1991. – 81 с.
8. Вилицкас, Г.К. Самооценка у несовершеннолетних правонарушителей / Г.К. Вилицкас, Ю.Б. Гиппенрейтер // Вопросы психологии. – 1989. – № 1. – С. 45–62.
9. Дерябин, А.А. Я-концепция и теория когнитивного диссонанса: обзор зарубежной литературы / А.А. Дерябин [Электрон, ресурс]. – Режим доступа: <http://www.nsu.ru/psych/internet/bits/dissonan.htm> – Дата доступа: 14.03. 2006.
10. Захарова, А.В. Генезис самооценки: автореф. дис. ... д-ра психол. наук: 19.00.01 / А.В. Захарова; НИИ общей и педагогической психологии АПН СССР. – М., 1989. – 44 с.
11. Колышко, А.М. Психология самоотношения: учеб. пособие / А.М. Колышко. – Гродно: ГрГУ, 2004. – 102 с.
12. Колышко, А.М. Особенности межличностного взаимодействия педагогов с различными типами самоотношения / А.М. Колышко // Веснік Гродзенскага дзяржаўнага ўніверсітэта імя Янкі Купалы. Сер. 1. – 2001. – № 1 (6). – С. 172–178.
13. Кон, И.С. В поисках себя: Личность и ее самосознание / И.С. Кон. – М: Политиздат, 1984. – 335 с.
14. Кон, И.С. Открытие «Я» / И.С. Кон. – М.: Политиздат, 1978. – 367 с.
15. Кондратьева, С.В. Межличностное понимание и его роль в общении: дис. ... д-ра психол. наук: 19.00.07 / С.В. Кондратьева. – Дрогобыч, 1977. – 434 с.
16. Коновальчук, И.С. Развитие отношения к себе как субъекту учебной деятельности в младшем школьном возрасте: автореф. дис. ... канд. психол. наук: 19.00.07 / И.С. Коновальчук; Институт психологии АПН Украины. – Киев, 1992. – 19 с.
17. Корнеева, Л.И. Самооценка как фактор саморегуляции деятельности пилота: автореф. дис. ... канд. психол. наук: 19.00.03 / Л.И. Корнеева; ЛГУ им. А.А. Жданова. – Л., 1984. – 17 с.
18. Мерлин, В.С. Структура личности: характер, способности, самосознание: учеб. пособие по спецкурсу / В.С. Мерлин. – Пермь: ПГПИ, 1990. – 107 с.
19. Олпорт, Г. Становление личности / Г. Олпорт. – М.: Смысл, 2002. – 462 с.
20. Пантилеев, С.Р. Методика исследования самоотношения / С.Р. Пантилеев. – М.: Смысл, 1993. – 32 с.
21. Пантилеев, С.Р. Самоотношение как эмоционально-оценочная система / С.Р. Пантилеев. – М.: МГУ, 1991. – 110 с.
22. Пантилеев, С.Р. Строение самоотношения как эмоционально-оценочной системы: дис. ... канд. психол. наук: 19.00.01 / С.Р. Пантилеев. – М., 1989. – 202 с.
23. Полонников, А.А. Формирование готовности будущих психологов к профессиональному анализу педагогической ситуации: дис. ... канд. психол. наук. 19.00.07 / А.А. Полонников. – Минск, 1994. – 162 с.
24. Роджерс, К. Взгляд на психотерапию. Становление человека / К. Роджерс. – 2-е изд. – М.: Прогресс, 1994. – 479 с.
25. Сенько, Т.В. Психология взаимодействия: учеб. пособие: в 3 ч. / Т.В. Сенько – Минск: Карандашев, 1999. – Ч. 1: Базисная структура межличностного взаимодействия. – 1999. – 120 с.
26. Славина, Л.С. Дети с аффективным поведением / Л.С. Славина. – М.: Просвещение, 1966. – 150 с.

27. Собчик, Л.Н. Диагностика межличностных отношений. Модифицированный вариант интерперсональной диагностики Т. Лири / Л.Н. Собчик. – М.: ВНИИТЭМПР, 1990. – 47 с.

28. Соколова, Е.Т. Особенности самосознания при невротическом развитии личности: дис. ... д-ра психол. наук: 19.00.04 / Е.Т. Соколова. – М., 1991. – 107 с.

29. Соколова, Е.Т. Самосознание и самооценка при аномалиях личности / Е.Т. Соколова. – М.: МГУ, 1989. – 215 с.

30. Столин, В.В. Самосознание личности / В.В. Столин. – М.: МГУ, 1983. – 284 с.

31. Хорни, К. Наши внутренние конфликты. Конструктивная теория невроза / К. Хорни. – СПб.: Лань, 1997. – 240 с.

32. Якоби, М. Стыд и истоки самоуважения / М. Якоби. – М.: ИАП, 2001. – 256 с.

33. Coopersmit, S. The antecedent of self-esteem / S. Coopersmit. – N.Y.: Freeman, 1967. – 273 p.

34. Hattie, J. Self-Concept / J. Hattie. – Hillsdale: New Jersey Howe and London, 1992. – 436 p.

35. Rosenberg, M. Conceiving the Self / M. Rosenberg. – N.Y.: Basic Books, 1979. – 319 p.

36. Swann, W.B. The cognitive-affective crossfire: when self-consistency confronts self-enhancement / W.B. Swann, J.J. Griffin, S.C. Predmore, B. Gaines // J. of Pers. and Soc. Psychol. – 1987. – Vol. 52, – № 5. – P. 881–889.

Кольшко Александр Марьянович – старший преподаватель кафедры экспериментальной и прикладной психологии УО «Гродненский государственный университет имени Янки Купаль».

УДК 37.015.3+159.9:37.047

З.В. Костюкович, Т.В. Разумейка

ИЗУЧЕНИЕ ПОКАЗАТЕЛЕЙ ЛИЧНОСТНОЙ ГОТОВНОСТИ К ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ БУДУЩИХ СПЕЦИАЛИСТОВ ПОМОГАЮЩИХ ПРОФЕССИЙ

В статье проводится сравнительный анализ данных экспериментального исследования выраженности некоторых личностных качеств, обуславливающих степень готовности к помогающему поведению у студентов, обучающихся на факультетах соответствующего профиля и студентов других факультетов; затрагивается вопрос о значении профессиональной подготовки в развитии этих качеств.

Ключевые слова: личностная готовность, профессиональная готовность, помогающее поведение, нравственность, мораль, личность специалиста.

Термин «профессионал» означает умение работать без ошибок и сбоев во всех самых сложных профессиональных ситуациях.

Существующая практика подготовки специалистов помогающих профессий предполагает обучение профессиональным этическим нормам, но жизнь показывает, что формирование нравственных качеств личности специалистов в процессе обучения в вузе не достигает своей цели, несмотря на наличие в учебных программах специальных блоков философско-гуманитарных дисциплин.

Несмотря на определенные различия в целях и содержании работы медсестер, педагогов, воспитателей, психологов и социальных работников, их объединяет общий компонент деятельности, связанный с непосредственным, часто длительным взаимодействием с людьми [3]. Такого рода деятельность требует от специалистов особой ответственности, сопровождается значительными эмоциональными перегрузками, часто приводит к состоянию профессионального выгорания [2]. Это значит, что на первый план в такой деятельности выступает личность профессионала, его нравственные качества, позволяющие ориентироваться в неоднозначных этических ситуациях, строить оптимальные стратегии поведения, давать адекватную оценку действиям и поступкам других людей и своим собственным.

Личность профессионала выделяется почти во всех теоретических системах как важнейший терапевтический инструмент. Отсутствие определенного сочетания нравственных качеств может сделать человека непригодным к работе в сфере помогающих профессий.

Обобщив множество исследований, посвященных требуемым качествам личности специалиста помогающих профессий, Р. Кочюнас предложил модель личности эффективного профессионала. Модель включает девять блоков необходимых качеств личности:

1. Аутентичность (открытость) по Дж. Бьюдженталю; полное осознание настоящего момента; выбор способа жизни в данный момент; принятие ответственности за свой выбор. «Не играть роль, а быть собой».

2. Открытость собственному опыту (бытию), искренность в восприятии собственных чувств; умение не позволять неосознанным чувствам (и психологическим защитам) нарушать регуляцию поведения.

3. Развитие самопознания, реалистичное отношение к себе. Неумение услышать себя увеличивает подверженность стрессу, ограничивает эффективность и создает возможность попасть во власть собственных неосознанных потребностей во время оказания профессиональной помощи.

4. Сила личности и идентичность; профессионал должен знать, кто он такой, кем может стать и чего хочет в жизни. В работе и в личной жизни он не должен быть отражением надежд других людей, а должен руководствоваться собственной внутренней позицией.

5. Толерантность к неопределенности. Уверенность в себе, в своей интуиции, адекватности чувств и убежденность в правильности принимаемых решений. Способность рисковать.

6. Принятие личной ответственности за свои действия, что помогает конструктивно воспринимать критику без включения механизмов психологической защиты и использовать ее как полезную обратную связь.

7. Глубина отношений с другими людьми, отсутствие осуждения и наклеивания ярлыков, отсутствие страха перед близкими, теплыми отношениями с другими людьми.

8. Постановка реалистических целей, правильная оценка собственных возможностей.

9. Способность к эмпатии как важнейший показатель личностной зрелости консультанта. Установка на руководство не формулами, а своей интуицией и потребностями ситуации [1].

Подобная модель предполагает положительное отношение к людям и признание другого, моральную надежность, высокие нравственные ориентиры, что отражается в способностях к сотрудничеству и взаимопомощи, умении разрешать конфликтные и трудные ситуации; наличии определенной степени автономности, самообладания, социальной адаптированности, соответствующей мотивации и ценностных ориентаций.

Личностная готовность к помогающему поведению, с одной стороны, актуализируется через мотивы выбора профессиональной деятельности, с другой – как профессионально значимое свойство формируется в процессе ее освоения. При этом она выступает, с одной стороны, как условие продуктивной профессиональной деятельности в тех областях, где объектом деятельности выступает другой человек, а с другой стороны, она предстает как объект формирования. Выявление наличия и закономерностей развития личностной готовности к будущей профессии у студентов выступает как условие формирования их профессиональной пригодности [3].

До сих пор практически не исследовано влияние профессионального образования на формирование и развитие личностной готовности к помогающему поведению в процессе обучения, в частности:

- влияние исходного уровня личностной готовности будущего специалиста на ее динамику у студентов;

- специфика формирования и развития составляющих личностной готовности к будущей профессии в зависимости от сферы образования;

- трансформация факторов, в которых отражается личностная готовность к помогающему поведению, в связи с прохождением личностью последовательных этапов личностного роста в ходе профессионального обучения.

Изучение взаимосвязи профессионального обучения и развития личностной готовности студентов к помогающему поведению представляется особенно важным в контексте педагогических и медицинских профессий. Поэтому у представителей данных профессий должны целенаправленно формироваться соответствующие знания, умения, личностные качества, мотивация, необходимые для оптимального результата и преодоления трудностей профессии.

В процессе профессиональной подготовки необходимо формировать и развивать личность будущего специалиста, причем, не только в понятии глобальных личностных качеств, но и с учетом специфики будущей деятельности. Кроме того, в данном случае нецелесообразно придерживаться недифференцированного подхода, не учитывающего исходный уровень развития личностной готовности к помогающему поведению у студентов. Напротив, необходимо учитывать не только исходный уровень личностной готовности к помогающему поведению, но и ее текущий уровень на каждом этапе обучения, так как иначе невозможно эффективно воздействовать на ход профессионального становления будущих специалистов.

Организация и методы исследования. С целью выяснения степени сформированности личностных качеств, необходимых и желательных для будущей профессиональной деятельности, у студентов педагогического факультета и факультета социальной педагогики и психологии, специальности которых соответствуют интересующему нас профилю, нами было проведено изучение личностных качеств студентов 2, 3 курсов УО «ВГУ им. П.М. Машерова» по следующим параметрам: мировоззренческие основы личности (самокритичность, принципиальность; умение открыто высказывать и отстаивать свое мнение); социальная адаптированность (способность и желание трудиться для блага общества, других людей; сочетание общественных и личных интересов); трудолюбие (добросовестное отношение к труду, готовность трудиться); нравственность (сформированность ключевых нравственных качеств; развитость этических норм поведения; настойчивость в достижении общественно значимых конкретных целей); мотивация

(направленность личности, мотивация участия в делах); уровень волевого самоконтроля (автономность, стрессовая устойчивость, способность к саморегуляции).

В качестве наиболее адекватных для изучения указанных качеств, нами были выбраны следующие диагностические методики: «Ценностные ориентации личности–8»; «Выявление мотивов участия студентов в делах учебной группы»; «Опросник ВСК»; «Изучение социализированности личности студента».

Для проведения сравнительно-сопоставительного анализа показателей, в опросе принимали участие студенты всех факультетов университета. Всего 245 человек.

Полученные результаты и их интерпретация. Методика «Ценностные ориентации личности–8». После обработки данных методики были получены следующие результаты (таблица 1).

Среди наиболее значимых ценностей в студенческой среде определены следующие: на первом месте «ценностные ориентации на материальные ценности» (38,4 балла), на втором месте «ценностные ориентации на труд» (33,3 балла), на третьем – «ценностные ориентации на развитие деловых качеств» (32,0 баллов).

К средней степени значимости респондентами отнесены такие ЦОЛ как: «ценностные ориентации на общение» (31,8 балла); «ценностные ориентации на развитие волевых качеств» (29,2 балла); «ценностные ориентации на познание и самопознание» (28,4 балла).

Наименее значимыми для студентов всех факультетов оказались «ценностные ориентации на общественно-политическую деятельность» (17,8 балла), что может означать низкую степень ориентации на различные виды общественной работы (пропаганда идей и знаний, различного рода общественная работа в коллективе и по месту жительства, работа в выборных общественных органах).

Сравнение показателей по факультетам показывает, что ЦО на нравственные качества, волевые качества, развитие моральных качеств, на познание и самопознание, свидетельствующие о высокой оценке настойчивости и упорства в преодолении препятствий, целеустремленности, выдержки и самообладания, смелости и решительности, уверенности в своих силах, стремлении к самосовершенствованию, расширению своего кругозора, образованию, повышению культурного и интеллектуального уровня, а также самокритичности, с одной стороны, и образованности, зрелости, мудрости в понимании жизни, – с другой, необходимые для специалистов помогающих профессий, наиболее выражены у представителей следующих факультетов: художественно-графический (ЦО на

познание и самопознание – 31,8 балла, ЦО на нравственные качества – 27,9 балла, ЦО на развитие волевых качеств – 31,6 балла, ЦО на развитие моральных качеств – 27,8 балла); математический (ЦО на познание и самопознание – 29,1 балла, ЦО на нравственные качества – 27,6 балла, ЦО на развитие волевых качеств – 30,2 балла, ЦО на развитие моральных качеств – 26,8 балла); биологический (ЦО на познание и самопознание – 29,3 балла). У студентов же педагогического факультета и факультета социальной педагогики и психологии на первом месте находятся ЦО на материальные ценности (39,0 баллов – ФСПиП, 39,3 балла – ПФ), ЦО на труд (34,1 балла – ФСПиП, 32,5 – ПФ). ЦО на развитие нравственных и моральных качеств занимают практически последние места в иерархии ценностных ориентаций (25,7/ 25,1 и 25,9/26,0 баллов соответственно).

Методика «Опросник ВСК (волевой самоконтроль)». Результаты методики отображены в таблице 2.

Наиболее высокий *общий индекс ВСК* выявлен у студентов факультета физической культуры и спорта (13,6 балла); юридического факультета (12,8 балла); факультета белорусской филологии и культуры (12,6 балла); исторического факультета (12,3 балла); физического факультета (12,1 балла). Среднее значение по степени значимости общего индекса ВСК определено на филологической факультете (11,7 балла); математическом факультете (11,6 балла). Низкие значения показателя общего индекса ВСК на педагогическом факультете (11,2 балла); художественно-графическом факультете (11,1 балла); биологическом факультете (10,9 балла); факультете социальной педагогики и психологии (10,6 балла).

Высокие показатели по шкале «*самообладание*» продемонстрировали студенты юридического факультета (7,3 балла); исторического факультета (6,6 балла); факультетов белорусской филологии и культуры и физической культуры и спорта (по 6,5 балла). Высокий балл по шкале «самообладание» набирают люди эмоционально устойчивые, хорошо владеющие собой в различных ситуациях. Свойственное им внутреннее спокойствие, и уверенность в себе освобождают от страха перед неизвестностью, повышают готовность к восприятию нового, неожиданного и, как правило, сочетаются со свободой взглядов, тенденцией к новаторству и радикализму. Вместе с тем, стремление к постоянному самоконтролю, чрезмерное сознательное ограничение собственной спонтанности может приводить к повышению внутренней напряженности, к преобладанию постоянной озабоченности и утомленности.

Таблица 1 – Значения показателей методики «Ценностные ориентации личности-8» среди факультетов

Ценностные ориентации	Факультет											Ср. значение
	Филологический	Физический	Юридический	Исторический	Физической культуры и спорта	Математический	Художественно-графический	Социальной педагогики и психологии	Педагогический	Белорусской филологии и культуры	Биологический	
ЦО на труд	30,9	31,1	34,5	30,4	33,9	34,1	39,1	34,1	32,5	32,7	33,4	33,3
ЦО на обление	30,9	29,7	32,6	31,6	31,3	32,6	34,1	31,8	31,9	33,4	29,9	31,8
ЦО на познание	26,7	27,6	28,0	28,9	27,9	29,1	31,8	27,8	28,6	26,2	29,3	28,4
ЦО на общественно-политическую деятельность	14,3	18,0	17,8	18,5	18,8	21,2	15,3	17,9	19,2	16,7	17,6	17,8
ЦО на материальные ценности	36,3	37,1	40,7	36,2	40,7	36,5	41,9	39	39,3	36,0	39,2	38,4
ЦО на нравственные качества	27,1	24,3	26,5	25,8	25,7	27,6	27,9	25,7	25,9	25,1	26,1	26,2
ЦО на развитие деловых качеств	30,9	31,0	31,0	30,9	32,9	34,3	34,3	32,2	31,7	31,2	32,1	32,0
ЦО на развитие волевых качеств	28,4	28,6	29,6	28,1	29,8	30,2	31,6	28,4	28,8	28,2	30,0	29,2
ЦО на развитие моральных качеств	25,7	23,5	25,8	25,3	25,4	26,0	27,8	25,1	25,1	25,0	26,1	25,7

Таблица 2 – Значения показателей методики «Опросник ВСК» среди факультетов

Наименование Шкал	Факультет											
	Филологический	Физический	Юридический	Исторический	Физической культуры и спорта	Математический	Художественно- графический	Социальной педагогики и психологии	Педагогический	Белорусской филологии и культуры	Биологический	Ср. значение
Общий индекс ВСК	11,7	12,1	12,8	12,3	13,6	11,6	11,1	10,6	11,2	12,6	10,9	11,9
Самообладание	5,9	6,0	7,3	6,6	6,5	6,3	5,6	6,1	5,9	6,5	6,1	6,3
Настойчивость	6,9	8,9	9,3	8,7	9,7	8,3	7,0	7,2	7,7	8,8	8,1	8,2

Среднее значение у респондентов по данной шкале наблюдается на таких факультетах, как математический (6,3 балла); биологический и социальной педагогики и психологии (по 6,1 балла); физическом факультете (6,0 баллов).

Низкие результаты по самообладанию у студентов педагогического и филологического факультетов (по 5,9 балла); художественно-графического факультета (5,6 балла), что может свидетельствовать о спонтанности, импульсивности в парадоксальном, на первый взгляд, сочетании с обидчивостью и предпочтением традиционных взглядов, которые ограждают человека от интенсивных переживаний и внутренних конфликтов, способствуют внутренней раскрепощенности и преобладанию расслабленного, невозмутимого фона настроения.

По шкале *«настойчивость»* наблюдаются высокие результаты у студентов факультета физической культуры и спорта (9,7 балла); юридического факультета (9,3 балла); физического факультета (8,9 балла); факультета белорусской филологии и культуры (8,8 балла); исторического факультета (8,7 балла). Высокие показатели по шкале свидетельствуют о наличии таких личностных качеств, как деятельность, работоспособность, активное стремление к завершению начатого дела. Таким людям свойственно уважение к социальным нормам (совестливость) и стремление полностью подчинить им свое поведение. В крайнем выражении возможна утрата гибкости поведения, появление маниакальных тенденций.

Среднее значение по данной шкале наблюдается у студентов математического факультета (8,3 балла); биологического факультета (8,1 балла).

Низкие показатели наблюдаются у студентов педагогического факультета (7,7 балла); факультета социальной педагогики и психологии (7,2 балла); художественно-графического факультета (7,0 баллов); филологического факультета (6,9 баллов). Низкие значения по данной шкале свидетельствуют о повышенной лабильности, неуверенности, импульсивности, которые могут приводить к непоследовательности поведения. Сниженный фон активности и работоспособности, как правило, компенсируется у таких лиц повышенной чувствительностью, гибкостью, изобретательностью, а также тенденцией к свободной трактовке социальных норм.

Так как социальная желательность шкал опросника ВСК является неоднозначной (возможным оказывается появление дезадаптивных черт и форм поведения на положительных шкальных полюсах и позитивно-компенсаторных форм на отрицательных), наиболее предпочтительными для студентов педагогического факульте-

та и факультета социальной педагогики и психологии, по нашему мнению, были бы средние значения по каждой шкале.

Методика «Выявление мотивов участия студентов в деятельности». Данные методики представлены в таблице 3.

Преобладающим мотивом является обязательность как принуждение (17,2 балла). Вместе с тем, относительно равное количество студентов отмечают как наличие личного интереса (10,9 балла), так и значимость деятельности для коллектива (10,3 балла).

Наибольший интерес с точки зрения личностной готовности к помогающей деятельности представляют шкалы «Общественно-полезная значимость» и «Интерес к содержанию деятельности».

Интерес к содержанию деятельности меньше всего проявляют студенты физического факультета (7,1 балла) и исторического факультета (8,9 балла) в отличие от биологического факультета, где среднее значение по этому мотиву достигает 10,7 балла. Öffentlichно полезная значимость более всего признается студентами математического факультета (7,7 балла) и филологического факультета (7,5 балла). У студентов педагогического факультета и факультета социальной педагогики и психологии показатели по этим факторам находятся в рамках средних значений (10,4/9,3 и 7,3/7,4 балла соответственно). Наиболее выражена у представителей этих факультетов мотивация обязательства как принуждения, значимости для коллектива, личной выгоды.

Методика «Изучение социализированности личности студента». Результаты диагностики представлены в таблице 4.

Если получаемый коэффициент больше 3, то можно констатировать высокую степень социализированности респондента; если же он больше двух, но меньше трех, то это свидетельствует о средней степени развития социальных качеств. Если коэффициент окажется меньше двух баллов, то можно предположить низкий уровень социальной адаптированности.

По шкалам «социальная адаптированность», «активность» и «нравственность» показателя больше 3 нет ни на одном факультете: все показатели находятся от 2 до 3, что свидетельствует о средней степени развития этих социальных качеств. По шкале «автономность» высокий балл (3,1) получили студенты факультета социальной педагогики и психологии. В то же время, в сравнении с другими факультетами, показатели педагогического факультета и факультета социальной педагогики и психологии находятся на среднем, а, в некоторых случаях (шкалы «социальная адаптированность», «нравственность»), – на низком уровне.

Таблица 3 – Значения показателей методики «Выявление мотивов участия студентов в деятельности» среди факультетов

Наименование шкал	Факультет											Ср. значение	
	Филологический	Физический	Юридический	Исторический	Физической культуры и спорта	Математический	Художественно-графический	Социальной педагогики и психологии	Педагогический	Белорусской филологии и культуры	Биологический		
Общественно-полезная значимость	7,5	4,7	6,5	6,8	6,9	7,7	7,3	7,3	7,4	7,4	7,4	7,4	6,9
Личная выгода	10,2	9,0	11,6	10,7	11,6	12,1	10,8	10,8	11,0	10,7	11,8	10,7	10,9
Интерес к общению	6,3	5,1	9,3	7,8	7,2	8,1	8,4	8,7	5,7	8,6	7,3	8,6	7,5
Значимость для коллектива	10,4	7,5	10,7	9,9	10,5	10,3	11,1	11,8	9,1	11,4	10,3	11,4	10,3
Интерес к содержанию деятельности	10,2	7,1	9,5	8,9	9,5	9,7	10,5	10,4	9,3	10,0	10,7	10,0	9,6
Обязательность как принуждение	17,4	16,9	17,3	15,6	17,0	18,6	15,4	18,3	16,0	18,3	18,7	18,3	17,2

Таблица 4 – Значения показателей методики «Изучение социализированности личности студента» среди факультетов

Наименование шкал	Факультет											
	Филологический	Физический	Юридический	Исторический	Физической культуры и спорта	Математический	Художественно-графический	Социальной педагогики и психологии	Педагогический	Белорусской филологии и культуры	Биологический	Ср. значение
Социальная адаптированность	2,4	2,4	2,5	2,5	2,4	2,3	2,4	2,4	2,6	2,7	2,6	2,5
Автономность	2,5	2,7	2,8	2,7	2,8	2,7	2,8	3,1	2,6	2,6	2,7	2,7
Активность	2,7	3,0	3,0	2,8	3,0	2,8	2,9	2,9	2,9	2,9	2,8	2,9
Нравственность	2,6	2,6	2,6	2,8	2,3	2,6	2,9	2,8	2,6	2,7	3,0	2,7

Выводы. В сфере ценностных ориентаций будущих социальных работников, социальных педагогов, психологов преобладает направленность на получение материальных благ, развитие деловых качеств и трудолюбие. ЦО на развитие нравственных, волевых, моральных качеств, на познание и самопознание находятся на среднем и низком уровне, что свидетельствует о невысокой оценке таких свойств, как настойчивость и упорство в преодолении препятствий, целеустремленность, выдержка и самообладание, уверенность в своих силах, самокритичность, зрелость, мудрость в понимании жизни; стремление к самосовершенствованию, расширению своего кругозора, образованию, повышению культурного и интеллектуального уровня. Их низкая эмоциональная устойчивость, недостаточное умение владеть собой в различных ситуациях, повышенная лабильность могут приводить к отсутствию толерантности к неопределенности. Неуверенность, импульсивность, тенденция к свободной трактовке социальных норм – к недостаточной профессиональной идентичности, непринятию личной ответственности за свои действия. Следствием преобладания мотивов личной выгоды и обязательности как принуждения, низкой социальной адаптированности и нравственности может явиться недостаточная сформированность ключевых нравственных качеств, этических норм поведения. Вместе с тем, наличие таких качеств, как чувствительность, гибкость, изобретательность, автономность могут свидетельствовать об определенной открытости собственному опыту, способности к глубоким отношениям с другими людьми, к эмпатии,

Показатели степени наличия и развитости личностных качеств, необходимых для будущих специалистов помогающих профессий, у студентов педагогического факультета и факультета социальной педагогики и психологии находятся на среднем, а, иногда, и низком уровне вообще и относительно показателей других факультетов. Конечно, несмотря на то, что исследованные нами качества и свойства личности некоторым образом накладываются на модель эффективного специалиста, предложенную Р. Кочюнасом. Проведенное нами исследование отображает далеко не полную картину сформированности личностных качеств студентов применительно к вышеуказанным профессиям, в частности, совсем не изучен уровень развития эмпатийных качеств, ответственности, альтруизма. Однако, сложившаяся практически к середине профессионального образования ситуация заставляет задуматься об эффективных

способах стимулирования личностной готовности студентов к будущей профессиональной деятельности в рамках высшего образования.

Список литературы

1. Веселова, Е.К. Психологическая деонтология: дис. ... д-ра психол. наук: 19.00.01 / Е.К. Веселова. – М., 2003. – 403 с.
2. Водопьянова, Н.Е. Синдром «психического выгорания» в коммуникативных профессиях / Н.Е. Водопьянова // Психология здоровья / под ред. Г.С. Никифорова. – СПб., 2000. – С. 52–78.
3. Кораблина, Е.П. Психологические аспекты готовности к помогающей деятельности / Е.П. Кораблина // Психологические проблемы самореализации личности. Вып. 6 / под ред. Л.А. Коростылевой. – СПб., 2002. – С. 174–199.
4. Кочюнас, Р. Основы психологического консультирования / Р. Кочюнас. – М.: Акад. проект, 1999. – С. 27–32.

Костюкович Зоя Васильевна – аспирант, преподаватель кафедры психологии УО «Витебский государственный университет имени П.М. Машерова».

Разумейка Татьяна Михайловна – педагог-психолог управления воспитательной работы с молодежью УО «Витебский государственный университет имени П.М. Машерова».

УДК151.923:331.101.32

С.А. Иванов, Е.В. Савушкина

ПОКАЗАТЕЛИ УДОВЛЕТВОРЁННОСТИ ЛИЧНОСТИ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КАРЬЕРОЙ И ЖИЗНЬЮ

В рамках разработки методики «Удовлетворённость профессиональной карьерой», предложены показатели удовлетворённости личности профессиональной карьерой и жизнью. Удовлетворённость профессиональной карьерой отражает реализованность смысловых отношений личности в достижениях её профессионального развития и выступает как показатель результативности профессионально-личностного развития и важнейшее условие функционирования личности в качестве субъекта профессиональной карьеры и жизненного пути в целом. Результаты апробации показателей удовлетворённости в исследовании профессионального развития на этапе профессионального образования и адаптации к профессии подтвердили их диагностическую пригодность. Методика «Удовлетворённость профессиональной карьерой» является перспективным инструментом решения исследовательских и прикладных задач в психологии профессионального пути личности и мониторинге эффективности личностно ориентированного профессионального образования.

Ключевые слова: удовлетворённость, профессиональное развитие, жизненный путь, профессиональная карьера, жизненные ценности.

Профессиональная жизнь личности – значимая часть её социальной и личной жизни тесно интегрированная в другие сферы активности человека, насыщенная разнообразной психологической феноменологией, подчиняющаяся сложным закономерностям развития. Общепсихологические закономерности профессионального развития личности активно изучаются психологией личности, психологией труда, психологией развития, частные аспекты – педагогической, инженерной, медицинской, юридической и другими отраслями психологии.

Опыт изучения закономерностей реализации личности в профессиональной деятельности и труде привёл к выделению в современной психологии особой отрасли со своим предметным содержанием [9; 17; 23]. Представления авторов о содержании предметной области в новой отрасли психологии не является однородным, но их взгляды объединяет понимание того, что процессы профессионального развития, профессионального становления, профессионализации и профессиональной самореализации тесно вплетены в контекст жизненного пути личности и изучать механизмы профессионального развития личности невозможно без учёта его связей с процессами жизнедеятельности [23].

Ещё в работах Л.И. Божович было установлено соотношение личностного и профессионального самоопределения – профессиональное самоопределение выступает как часть личностного самоопределения в целом, при этом в юношестве личностное самоопределение является определяющим развитие всех других видов самоопределения, в том числе и профессионального [3].

Анализируя взаимосвязь личностного и профессионального развития, Л.М. Митина отмечает, что в основе и того, и другого лежит принцип саморазвития, детерминирующий способность личности превращать собственную жизнедеятельность в предмет практического преобразования, приводящий к высшей форме жизнедеятельности личности – творческой самореализации [19]. Можно сказать, что личностное развитие является фактором, инициирующим профессиональное становление обучаемого и специалиста. На разных стадиях профессиональное развитие детерминируется различными противоречиями: на начальных стадиях профессионального становления его движущими силами выступают про-

тиворечия между внешними и внутренними факторами, на последующих стадиях – внутренние противоречия личности специалиста, профессионала.

М.Р. Гинзбург подчёркивает ценностно-смысловую природу личностного и профессионального самоопределения, которые представляют собой «определение своей позиции относительно общественно выработанной системы ценностей, определение на этой основе смысла своего собственного существования» [6, с. 25].

С позиций смыслового подхода к изучению жизненного пути личности К.В. Карпинский раскрывает механизм образования смысла профессиональной деятельности личности в контексте её целостного жизненного пути – жизненного смысла профессии. Индивидуальный жизненный смысл профессии представляет собой «объективное отношение определенного вида деятельности к процессу практической реализации человеком смысла своей жизни, место и роль этой деятельности в структуре целой жизнедеятельности, ее инструментальное значение для построения индивидуального жизненного пути» [15, с. 11]. Контуры психической регуляции жизненного и профессионального пути интегрируются личностью на уровне смысловых отношений: структуры смысловой регуляции профессиональной деятельности включаются в регуляцию жизненного пути и при этом изменяются под воздействием смысла жизни, жизненных целей и планов личности.

Изучение психологических механизмов «профессиональной жизни» человека привело к выходу за пределы традиционной проблематики исследований «профессионального развития». Построение психологической концепции профессионального жизненного пути личности включает в себя психологические аспекты трудового обучения и воспитания, проблемы профессиональной ориентации, психологические проблемы высших профессиональных достижений, системогенез профессиональной деятельности, целостный процесс профессионализации личности и развития социальной зрелости и многое другое. В психологических исследованиях весь комплекс изучаемых явлений всё чаще обозначают термином «профессиональная карьера», где профессиональное становление, профессиональное развитие рассматриваются как её составные элементы [22; 27; 30].

Для психологического подхода к изучению карьеры характерны исследования её в контекстах профессионального становления, достижения профессионального мастерства, возможности саморе-

ализации личности; самодетерминации субъектом карьерного развития; типологий карьер; связей выбора, планирования, реализации карьеры с индивидуально-психологическими особенностями субъектов; психологического сопровождения карьеры на всех её этапах [22].

В разрезе психологического анализа профессиональная карьера – это «...жизненный путь человека, связанный с профессиональным обучением, развитием, достижениями в профессиональной деятельности, своеобразии которого обусловлено личностной позицией субъекта труда, определяемой его целями, ценностями, интересами и т.д.» [27, с. 27].

В психологических исследованиях представление о человеке как о субъекте профессиональной карьеры позволяет зафиксировать: «...жизненный путь человека, связанный с профессиональным обучением, развитием, достижениями в профессиональной деятельности, своеобразии которого обусловлено личностной позицией субъекта труда, определяемой его целями, ценностями, интересами и т.д.» [27, с. 27].

«...жизненный путь человека, связанный с профессиональным обучением, развитием, достижениями в профессиональной деятельности, своеобразии которого обусловлено личностной позицией субъекта труда, определяемой его целями, ценностями, интересами и т.д.» [27, с. 27].

«...жизненный путь человека, связанный с профессиональным обучением, развитием, достижениями в профессиональной деятельности, своеобразии которого обусловлено личностной позицией субъекта труда, определяемой его целями, ценностями, интересами и т.д.» [27, с. 27].

стья связана с пониманием его как ощущения полноты бытия, радости и удовлетворённости жизнью, лежащих в основе оптимального, здорового и эффективного функционирования личности. Подобный подход позволяет рассматривать счастье как «субъективное благополучие» человека, что нашло отражение во многих теориях личности в рамках гуманистической, экзистенциальной и позитивной психологии.

В исследованиях М. Селигмана отмечается, что счастье включает в себя одновременно два типа переживаний: удовольствие и удовлетворение. Удовольствие имеет сильный чувственный эмоциональный компонент и в нем практически никак не задействованы когнитивные процессы. Удовлетворение имеет место тогда, когда человек занимается любимым делом, что не обязательно предполагает сильные чувства, но здесь важна полная вовлеченность в такую деятельность. Таким образом, удовлетворённость представляется когнитивной составляющей счастья, рефлексивной оценкой, суждением о том, насколько всё было и остаётся благополучным [7].

Анализ понятия «удовлетворённость» в отечественной психологической литературе показал, что существуют различные подходы к его трактовке. М.И. Дьяченко и Л.А. Кандыбович рассматривают удовлетворенность как эмоционально окрашенное психическое состояние человека, возникающее на основе соответствия его намерений, установок, надежд, потребностей с последствиями и результатами деятельности, взаимодействия с социальным и природным окружением. Удовлетворённость связана, прежде всего, с наиболее значимыми для личности сферами жизнедеятельности. Удовлетворённость выступает как предпосылка продуктивной деятельности. Наличие положительной перспективы, добрых взаимоотношений в трудовом или учебном коллективе, в семье, являются факторами, способствующими формированию удовлетворённости [8].

Другой подход позволяет трактовать удовлетворённость как отношение к выполненной деятельности, образу жизни. Удовлетворённость выполняет долгосрочную оценочную функцию, поэтому она является положительным оценочным отношением, а неудовлетворённость – отрицательным. На основании положительного отношения к своей деятельности субъект имеет долгосрочную мотивационную установку на ее выполнение. Таким образом, удовлетворённость выступает одним из факторов, влияющих на принятие решения о продолжении деятельности (в основном, профессиональной). Удовлетворенность скорее усиливает мотив, а не явля-

ется непосредственным побудителем. Она может служить основанием, содержательной стороной мотива, объяснять, почему человек занимается данной деятельностью столь длительное время [12]. Однако мотивирующее воздействие удовлетворённости оказывает не всегда: самоуспокоенность достигнутым результатом может снижать силу мотива.

Удовлетворённость в качестве мотива рассматривается В.Г. Асеевым и П.М. Якобсоном [2; 31]. Наиболее подробно это понимание мотива изложено в работах П.М. Якобсона. Он использует термин «удовлетворение». Удовлетворение является следствием достижения цели – удовлетворения потребности.

В результате исследований, проведённых в Великобритании, установлено, что важнейшими источниками удовлетворённости являются такие объективные факторы, как: доход, состояние здоровья, занятость и работа, социальные отношения, досуг, жилищные условия и образование. Удовлетворение, получаемое от привычных источников, со временем не ослабевает. На общую удовлетворённость жизнью влияет эмоциональное состояние, которое можно трактовать как источник информации, и когнитивные факторы, например атрибуция и ощущение контроля, а также то, как люди думают о событиях прошлого.

Работа составляет важную часть жизни современного человека. Исследователи выделяют несколько аспектов, позволяющих охарактеризовать разные планы удовлетворённости работой:

- сама работа (характер трудовой деятельности);
- оплата;
- возможности продвижения по службе;
- начальство;
- отношения с коллегами.

Установлено, что удовлетворённость работой связана с удовлетворённостью жизнью в целом [1].

Отечественные исследователи отмечают, что удовлетворённость профессиональной карьерой является важнейшим интегративным показателем, который отражает отношение субъекта к выбранной профессии. От профессиональной удовлетворённости напрямую зависит удовлетворённость трудом. Ряд исследователей отмечают, что низкая удовлетворённость профессией в значительной мере влияет на текучесть кадров, приводит к необходимости профессиональной переподготовки. Кроме того, от удовлетворённости избранной профессией, уровня профессионализ-

ма в немалой степени зависит и психическое здоровье человека. Низкая удовлетворённость профессией в процессе профессионального обучения зачастую приводит и к её освоению на поверхностном уровне. А это, в свою очередь, вызывает психические перегрузки даже при умеренно напряжённой профессиональной деятельности [17].

Как отмечает А.А. Реан, отношение к профессии является чрезвычайно важным (а при некоторых условиях и определяющим) фактором в отношении успешности профессионального обучения и удовлетворённости выбранной профессией. Удовлетворённость профессией у студентов является максимальной на I курсе, а в дальнейшем имеет тенденцию к незначительному снижению. Это объясняется как объективными причинами (уровень преподавания отдельных дисциплин, особенно – наиболее важных для профессиональной деятельности с точки зрения студентов), так и субъективными (по мере учёбы, после прохождения практики выявляются «теневые» стороны будущей специальности, «образ» профессии становится более адекватным) [25].

На удовлетворённость выбором профессии существенным образом влияет объективное признание и субъективное понимание студентами общественной значимости (престижности) профессиональной деятельности, что способствует профессиональной стабилизации. Другой важный фактор связан с мотивом творчества в будущей профессиональной деятельности и теми возможностями, которые предоставляет для этого работа по специальности. У современных студентов чётко выражена ориентация на творчество в будущей профессиональной деятельности независимо от её специфики и содержания. Ожидание творческих элементов в профессии, усмотрение в ней творческих начал обуславливают отношение к профессии, влияют на её выбор и удовлетворённость. Большинство студентов надеются на возможность проявить творчество в своей будущей профессиональной деятельности. И хотя от содержания профессиональной деятельности в этом плане зависит многое, так как разные профессии и разные «трудоустройства» предоставляют неравные возможности для творчества, всё же любая деятельность включает элементы творчества. Будет ли в реальности реализован этот мотив, станет ли профессия действительно творческой, во многом зависит от личности специалиста.

Кроме того, к числу факторов, влияющих на удовлетворённость профессией, можно отнести фактор физического переутом-

ления (непривлекательный аспект профессии, снижающий степень удовлетворённости); соответствие (субъективная оценка) работы индивидуальным особенностям личности (способности, характер, темперамент); наличие или отсутствие работы с людьми (так называемый релятивный фактор, который может выступать и в качестве достоинства, и в качестве недостатка профессии); фактор заработной платы, который для студентов вузов является одним из наиболее значимых.

Все перечисленные выше факторы имеют неодинаковую значимость. Но, несмотря на это, уровень удовлетворённости профессией можно прогнозировать. Результаты исследования, проведённого А.А. Реаном, показывают, что низкую удовлетворённость избранной профессией можно было бы прогнозировать еще до поступления в учебное заведение. Как следствие, низкая удовлетворённость (либо неудовлетворённость) имеют место тогда, когда интересы студентов лежат вне сферы избранной профессии, когда выбор осуществляется при очень слабом представлении о профессии [25].

Данную точку зрения разделяют А.И. Зеличенко и А.Г. Шмелёв, отмечая, что мотивы выбора и дальнейшего осуществления той или иной профессиональной деятельности нельзя отождествлять. Вместе с тем, прогнозируемая степень удовлетворённости индивида профессиональным выбором зависит от адекватности его ожиданий реальным особенностям профессии [10].

Таким образом, понятие «удовлетворённость» широко используется в психологических исследованиях для обозначения близких по своей психологической сущности и выполняемым функциям психических явлений: эмоционально окрашенного психического состояния человека, возникающего как отражение соответствия его намерений, установок, надежд, потребностей с последствиями и результатами деятельности, взаимодействия с социальным и природным окружением; оценки личностью выполненной деятельности, образа жизни, отражающей содержательную сторону мотива, и позволяющей объяснить, почему человек занимается данной деятельностью столь длительное время; удовлетворение как самостоятельный мотив деятельности.

Общим психологическим содержанием удовлетворённости выступает оценка личностью достижения цели деятельности и удовлетворения соответствующей потребности, отражение реализованности смысловых отношений личности в деятельности, профес-

сии, жизни в целом. На этом основании в психологических исследованиях удовлетворённость человека профессией определяется как интегративный показатель, отражающий отношение субъекта к избранной профессии, имеющий смысловую природу и рассматривается как индикатор успешности профессионального самоопределения.

В современной психологии профессиональное развитие личности рассматривается в контексте её жизненного пути, что акцентирует внимание исследователей на личностных структурах, отражающих роль профессиональной деятельности в построении субъектом индивидуального жизненного пути [9; 15; 22; 24; 27; 30]. Удовлетворённость профессиональной карьерой выступает как форма репрезентации жизненного смысла профессиональной деятельности, отражающая реализованность смысловых отношений личности в достижениях её профессионального развития. Взаимная обусловленность личностного и профессионального развития человека позволяет рассматривать удовлетворённость не только как показатель результативности профессионально-личностного развития, но и как важнейшее условие функционирования личности в качестве субъекта профессиональной карьеры и жизненного пути в целом.

Потребность в методическом обеспечении исследований личности как субъекта профессиональной карьеры делает актуальной задачу разработки диагностических методик, оценивающих удовлетворённость личности профессиональной карьерой, удовлетворённость личности жизнью, определяющих их соотношение [24]. Такие методики также востребованы как инструмент мониторинга профессионального развития обучаемых в системе личностно ориентированного профессионального образования, которое предполагает постоянное отслеживание динамики профессионального становления личности студента. В логике оценки эффективности личностно ориентированного профессионального образования характеристики процесса профессионального становления личности более информативны по сравнению со сведениями о результатах обучения [9; 11; 22; 27; 30].

За основу методики изучения самооценки удовлетворённости профессиональной карьерой был взят диагностический приём, широко известный по методике изучения самооценки Т.В. Дембо – С.Я. Рубинштейн [26]. Впервые данная методика была предложена Тамарой Дембо для исследования представления о счастье. По-

днее она была модифицирована С.Я. Рубинштейн для исследования самооценки и включала такие обязательные шкалы, как «здоровье», «ум», «характер» и «счастье». Впоследствии методика неоднократно подвергалась модификации. Так, П.В. Яньшин ввел еще две обязательные шкалы: «удовлетворённость собой» и «оптимизм» [32]. В модифицированном варианте А.М. Прихожан используются следующие шкалы: «здоровье», «ум» («способности»), «характер», «авторитет у сверстников», «умение много делать своими руками» («умелые руки»), «внешность», «уверенность в себе» [13]. В модификации Л.В. Бороздиной представлены такие шкалы, как «здоровье», «ум», «характер», «счастье», «профессиональное мастерство», «социальные контакты», «внешность», «общая оценка себя», «будущее» [4].

Гибкость диагностической направленности, информативность, доступность респондентам разных возрастов, технологичность в применении привели к широкому использованию графических шкал в исследованиях субъективного отражения и оценки человеком различных аспектов собственной личности, жизненного пути, профессиональной деятельности, межличностных отношений. Данный приём показал свою высокую диагностическую пригодность и в исследовании удовлетворённости выбранной профессией у студентов вуза [11].

Предметом диагностики в разрабатываемой нами методике «Удовлетворённость профессиональной карьерой» (УПК) выступают удовлетворённость профессиональной карьерой и удовлетворённость жизнью, понимаемые нами как субъективное отражение личностью реализованности ценностных ориентаций в значимой сфере жизни – профессиональной карьере – и жизни в целом. Целью применения методики является оценка уровня удовлетворённости личности профессиональной карьерой и удовлетворённости жизнью как показателей результативности личностно-профессионального развития, определение их соотношения на этапе профессиональной подготовки, которые выступают важнейшими факторами дальнейшего развития личности в качестве субъекта собственного жизненного и профессионального пути.

Методика УПК основана на непосредственном оценивании респондентами значимости и реализованности ценностных ориентаций личности в собственной жизни и профессиональной деятельности.

В качестве параметров для самооценки удовлетворённости профессиональной карьерой и жизнью нами были использованы жизненные ценности из методики «Морфологический тест жизненных ценностей» (МТЖЦ) [28]. Основным диагностическим конструктом МТЖЦ являются терминальные ценности. Под «ценностями» авторы методики понимают отношение субъекта к явлению, жизненному факту, объекту и субъекту, и признание его как важного, имеющего жизненную важность.

Перечень жизненных ценностей включает:

1. *Развитие себя* – познание своих индивидуальных особенностей, постоянное развитие своих способностей и других личностных характеристик.

2. *Духовное удовлетворение* – руководство морально-нравственными принципами, преобладание духовных потребностей над материальными.

3. *Креативность* – реализация своих творческих возможностей, стремление изменять окружающую действительность.

4. *Активные социальные контакты* – установление благоприятных отношений в различных сферах социального взаимодействия, расширение своих межличностных связей, реализация своей социальной роли.

5. *Собственный престиж* – завоевание своего признания в обществе путём следования определённым социальным требованиям.

6. *Высокое материальное положение* – обращение к факторам материального благополучия как главному смыслу существования.

7. *Достижение* – постановка и решение определённых жизненных задач как главных жизненных факторов.

8. *Сохранение собственной индивидуальности* – преобладание собственных мнений, взглядов, убеждений над общепринятыми, защита своей неповторимости и независимости.

Особенностью методики МТЖЦ является анализ значимости для реализации терминальных ценностей жизненных сфер – социальных сфер, где осуществляется деятельность человека. В перечень жизненных сфер авторами была включена и сфера профессиональной жизни.

Каждый испытуемый получает по 2 бланка методики УПК, общий вид которых представлен на рисунке 1.

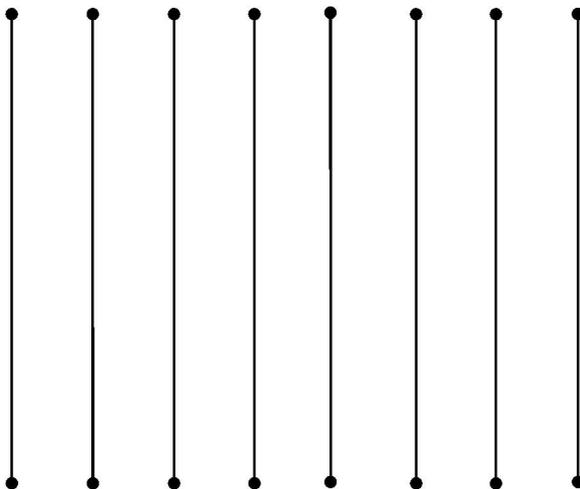


Рисунок 1 – Бланк методики УПК

Задача респондентов состоит в том, чтобы на вертикальных линиях отметить определенными знаками уровень значимости для них жизненных ценностей и уровень реализованности этих же ценностей в жизни и профессиональной карьере. К первому бланку респондентам в печатном виде предлагается следующая инструкция:

1. Внимательно ознакомьтесь с перечнем ценностей, представленном на бланке.
2. На каждой линии чертой (–) отметьте, как вы оцениваете значимость данной ценности в вашей жизни.
3. На каждой линии крестиком (x) отметьте степень реализованности ценности в вашей жизни в настоящий момент.

В инструкции ко второму бланку респондентов просят оценивать значимость и реализованность ценностей в сфере профессионального труда или учёбы:

1. Внимательно ознакомьтесь с перечнем ценностей, представленном на бланке.

2. На каждой линии чертой (–) отметьте, как вы оцениваете значимость данной ценности в вашей профессиональной деятельности, работе (учёбе).

3. На каждой линии крестиком (x) отметьте степень реализованности ценности в вашей профессиональной деятельности, работе (учёбе) в настоящий момент.

Заполнение бланков испытуемыми целесообразно организовать с временным интервалом: если в исследовании предполагается использование других диагностических процедур, связанных с мониторингом профессионально-личностного развития, бланки данной методики и инструкции к ним можно предъявить испытуемым в начале и в конце обследования. В случае, когда методика УПК используется как единственный инструмент диагностики, работу с бланками рекомендуется организовать через временной промежуток в 1–2 дня.

В методике УПК удовлетворенность реализацией ценностей в значимых сферах операционализирована как разница в количественной оценке субъектом значимости реализованности ценности. Это приводит к обратной зависимости абсолютной величины значений количественных показателей и уровня удовлетворённости: чем меньше различие количественных оценок значимости и реализованности ценности – тем выше уровень удовлетворённости. Данный принцип определения удовлетворённости–неудовлетворённости проиллюстрирован на рисунке 2.

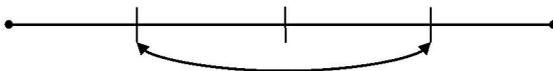


Рисунок 2 – Схема оценки значений показателей неудовлетворённости (ПНУ) и коэффициентов неудовлетворённости (КНУ) методики УПК

Количественные значения показателей значимости (ПЗЦж и ПЗЦпк) и реализованности (ПРЦж и ПРЦпк) ценностей в соответствующих сериях опроса получают измерением в миллиметрах расстояния от начала шкалы до каждого из отмеченных знаков. Полученные показатели являются первичными и не интерпретируются при анализе удовлетворённости. Основой для анализа и

интерпретации результатов методики выступают показатели неудовлетворённости реализацией ценности в жизни (ПНУ_ж), или профессиональной карьере (ПНУ_{пк}). Своё название показатели и коэффициенты получили благодаря технологии расчёта их значения – значение рассчитывается как разность ПЗЦ и ПРЦ для соответствующей сферы. Поэтому значения ПНУ отражают разницу между оценкой значимости и реализованности ценности и выступают мерой именно «неудовлетворённости», которая может возникать как вследствие «дефицита» реализованности ценности, так и «избыточности» реализованности. Обобщающим показателем оценки личностью реализованности ценностных ориентаций в изучаемых сферах выступает коэффициент неудовлетворённости жизнью (КНУ_ж) или профессиональной карьерой (КНУ_{пк}), который рассчитывается как среднее арифметическое показателей неудовлетворённости реализацией ценностей (ПНУ) в соответствующей сфере.

Таблица 1 – Значения среднего арифметического (М) и стандартного отклонения (σ) показателей и коэффициентов методики УПК для выборки учащихся ССУЗа, студентов вуза и молодых специалистов (N=374, возраст от 16 до 30 лет)

Показатели неудовлетворённости реализацией ценностных ориентаций		М	σ
ПНУ _ж	Развитие себя	26,0	22,2
	Духовное удовлетворение	22,7	23,4
	Креативность	22,0	21,0
	Социальные контакты	22,5	22,3
	Собственный престиж	24,8	22,9
	Достижения	29,5	25,2
	Материальное положение	34,3	28,1
	Сохранение индивидуальности	20,6	22,9
	КНУ _ж	25,3	19,2
ПНУ _{пк}	Развитие себя	26,9	23,7
	Духовное удовлетворение	23,5	23,1
	Креативность	22,4	22,7
	Социальные контакты	23,2	22,7
	Собственный престиж	21,7	22,5
	Достижения	27,3	25,7
	Материальное положение	31,6	27,3
	Сохранение индивидуальности	20,1	21,9
	КНУ _{пк}	24,6	18,8

Исходя из размеров графической шкалы и принципа расчёта значение ПНУ и КНУ в методике могут изменяться от -100 до $+100$ единиц, а «идеальное» значение удовлетворённости будет равно 0. Нами был определён наиболее вероятный интервал значений показателей и коэффициентов методики УПК, находящихся в непосредственной близости от «идеального» значения и характеризующий удовлетворённость личности, в пределах от -33 до 33 единиц. Эмпирическое подтверждение адекватности этого интервала значений мы получили при вычислении значений среднего арифметического (M) и стандартного отклонения (y) для распределения значений каждого показателя и коэффициента неудовлетворенности в выборке учащихся ССУЗа, студентов вуза и молодых специалистов, которые представлены в таблице 1 [5;16; 20].

Из таблицы 1 видно, что для подавляющего большинства ПНУ и КНУ в выборке исследования значения среднего арифметического оказываются в предполагаемой нами зоне удовлетворённости, также как и интервал значений $-y$. Анализ результатов обследованной группы респондентов показывает, что для них характерно оценивать реализованность жизненных ценностей в профессиональной карьере и жизни как недостаточную, но при этом значительная часть результатов респондентов оказывается в «зоне удовлетворённости».

На примере результатов обследования двух испытуемых, представленных в таблице 2, рассмотрим направления интерпретации индивидуальных значений ПНУ и КНУ профессиональной карьерой и жизнью.

Сравнение показателей испытуемых с предложенными выше границами «зоны удовлетворённости», позволяет сделать вывод о том, что Студент 1 удовлетворён реализацией значимых ценностей в жизни и профессиональной карьере, а Студент 2 испытывает неудовлетворённость в обеих сферах. Согласованность тенденций в оценивании субъектами реализованности ценностей в жизни и профессиональной карьере предполагает наличие позитивного жизненного смысла учебно-профессиональной деятельности для личности в обоих случаях [15]. Исходя из значений M и τ , можно предполагать, что большинство значений КНУж для выборки нашего исследования лежит в пределах от 6,1 до 44,5 единиц, для КНУпк – от 5,8 до 43,4 единиц. Поэтому результаты Студента 1 свидетельствуют о «нормальной» для данной выборки оценке субъектом реализованности жизненных ценностей в профессиональной карьере и жизни. Значения КНУ Студента 2 указывают на то, что дан-

ный субъект очень низко оценивает реализованность своих жизненных ценностей и в жизни, и в профессиональной карьере. При этом удовлетворённость жизнью и профессиональной карьерой Студента 2 заметно отличаются: значение КНУ_ж значительно ближе к «зоне удовлетворённости», чем значение КНУ_{пк}. В данном случае учебно-профессиональная деятельность и основанная на ней профессиональная карьера могут расцениваться субъектом как неперспективные для реализации жизненных ценностей.

Таблица 2 – Пример результатов обследования студентов вуза по методике УПК

Респондент		Студент 1	Студент 2
Пол		ж	м
Возраст		23	20
Род занятий		студент вуза	студент вуза
Курс		5	3
Специальность		Физика (научно-педагогическая деятельность)	Физика (производственная деятельность)
Семейный статус		не замужем	холост
Количество детей		0	0
Показатели неудовлетворённости реализацией ценностных ориентаций			
ПНУ _ж	Развитие себя	10	80
	Духовное удовлетворение	20	63
	Креативность	14	41
	Социальные контакты	17	54
	Собственный престиж	13	93
	Достижения	35	52
	Материальное положение	30	99
	Сохранение индивидуальности	19	39
	КНУ _ж	19,8	65,1
ПНУ _{пк}	Развитие себя	17	88
	Духовное удовлетворение	11	89
	Креативность	12	89
	Социальные контакты	21	87
	Собственный престиж	35	88
	Достижения	16	86
	Материальное положение	35	88
	Сохранение индивидуальности	19	86
	КНУ _{пк}	20,8	87,6

Опыт применения и адаптации диагностического приёма, положенного в основу методики УПК, привёл к разработке разнообразных приёмов интерпретации как групповых, так и индивидуальных результатов диагностики [4; 32]. Поэтому авторы методики УПК видят перспективу совершенствования методики как инструмента решения научных и прикладных задач в расширении арсенала приёмов интерпретации её результатов.

Оценка валидности показателей методики УПК для выявления уровня удовлетворённости как субъективной оценки личностью реализованности ценностных ориентаций в жизни и профессиональной карьере, осуществлялась в рамках исследования профессионально-личностного развития человека на начальных этапах профессиональной карьеры. Эмпирической базой для исследования стали учащиеся 1–4 курсов ССУЗа (120 человека в возрасте от 16 до 20 лет), студенты 1, 3 и 5 курсов вуза (64 человека в возрасте от 17 до 23 лет) и молодые специалисты – выпускники вузов и ССУЗов, имеющие стаж работы не более 3 лет (160 человек в возрасте от 20 до 30 лет). При этом в выборку вошли 134 мужчины и 200 женщин. Объём данной выборки обеспечивает репрезентативность и статистическую достоверность процедуры оценки валидности методики УПК.

Технология оценки конструктивной валидности психодиагностического инструмента предполагает определение конвергентной и дивергентной валидности [5; 16]

В качестве конвергентного показателя для показателей и коэффициентов неудовлетворённости личности жизнью методики УПК нами был использован показатель Шкалы удовлетворённости жизнью Э. Динера (Satisfaction with Life Scale – SWLS) в адаптации Е.Н. Осина и Д.А. Леонтьева [21]. Авторы адаптации методики установили, что данная шкала измеряет когнитивную оценку соответствия жизненных обстоятельств ожиданиям индивида и полагают, что её показатель будет связан с объективными показателями успешности жизни.

Конвергентными для показателей и коэффициентов неудовлетворённости личности профессиональной карьерой методики УПК стали показатели методики «Интегральная удовлетворённость трудом» А.В. Батаршева [29]. Методика позволяет получить интегративные показатели, отражающие благополучие/неблагополучие личности в трудовом коллективе, содержит оценки интереса к выполняемой работе, удовлетворённости взаимоотношениями с со-

трудниками и руководством, уровень притязаний в профессиональной деятельности, удовлетворенность условиями, организацией труда и др. Ключевым показателем для исследования валидности методики УПК выступит показатель шкалы «Удовлетворённость достижениями в работе».

Опираясь на результаты исследований индивидуальных различий в удовлетворённости работой, для всех показателей и коэффициентов методики УПК мы выбрали в качестве дивергентных показателей возраст и количество детей у респондентов [1].

Для проверки конвергентной и дивергентной валидности мы применили вычисление коэффициентов линейной корреляции произведения моментов К. Пирсона [16; 20]. При интерпретации результатов проверки валидности методики УПК необходимо учитывать, что показатели и коэффициенты методики по своей природе являются показателями неудовлетворённости. Поэтому мы предполагали получение отрицательных значений коэффициентов корреляции, которые будут отражать закономерное снижение величины показателей удовлетворённости при повышении величины показателей неудовлетворённости реализацией ценностных ориентаций в жизни и профессиональной карьере. Расчёты значений коэффициентов корреляции проводились с применением пакета статистических программ SPSS Statistics 17.0. Результаты расчёта коэффициентов корреляции показателей и коэффициентов методики УПК с показателем удовлетворённости жизнью методики SWLS представлены в таблице 3.

Таблица 3 – Коэффициенты корреляции показателей удовлетворённости жизнью методики УПК с показателем удовлетворённости жизнью методики SWLS (N=334, ** – коэффициент корреляции значим при $p < 0,01$, * – коэффициент корреляции значим при $p < 0,05$)

Показатели неудовлетворённости реализацией ценностных ориентаций		Показатель удовлетворённости жизнью
1		2
ПНУ _ж	Развитие себя	-0,04
	Духовное удовлетворение	-0,109*
	Креативность	-0,09
	Социальные контакты	-0,177**
	Собственный престиж	-0,143**
	Достижения	-0,165**
	Материальное положение	-0,196**

Продолжение таблицы 3

	1	2
	Сохранение индивидуальности	-0,120*
	КНУ _ж	-0,165**
ПНУ _{пк}	Развитие себя	-0,03
	Духовное удовлетворение	-0,138*
	Креативность	-0,09
	Социальные контакты	-0,08
	Собственный престиж	-0,116*
	Достижения	-0,07
	Материальное положение	-0,115*
	Сохранение индивидуальности	-0,09
	КНУ _{пк}	-0,114*

Обнаруженные связи можно квалифицировать как слабые по силе, но при этом связи ПНУ_ж и КНУ_ж имеют высокий уровень достоверности и все коэффициенты корреляции имеют отрицательные значения. Полученная картина взаимосвязей показателей и коэффициентов методики УПК подтверждает её конвергентную валидность для оценки удовлетворённости жизнью.

Расчёт коэффициентов конвергентной валидности с показателями удовлетворённости трудом выявил значимые корреляции показателей методики УПК с двумя шкалами методики А.В. Батаршева. Результаты расчёта коэффициентов корреляции с этими шкалами представлены в таблице 4.

Показатели и коэффициенты неудовлетворённости методики УПК почти все обнаруживают ожидаемую обратную связь с показателем удовлетворённости достижениями в труде, в том числе и с высоким уровнем достоверности для КНУ_ж и КНУ_{пк}. Связь показателей методики с показателем удовлетворённости взаимоотношениями с сотрудниками, скорее всего, указывает на известный механизм психологической защиты: низкая реализованность ценностей саморазвития и материального благополучия в профессиональной деятельности компенсируется направленностью на «второстепенную» для профессиональной карьеры сферу социальных контактов.

Общая картина связей показателей методики УПК с конвергентным показателем даёт основание считать недифференцированной оценку молодыми людьми реализованности ценностей в жизни и профессиональной карьере.

Таблица 4 – Коэффициенты корреляции показателей удовлетворённости профессиональной карьерой методики УПК с показателями методики «Интегральная удовлетворённость трудом» (N= 190, ** – коэффициент корреляции значим при $p < 0,01$, * – коэффициент корреляции значим при $p < 0,05$)

Показатели неудовлетворённости реализацией ценностных ориентаций		Показатели удовлетворённости трудом	
		Удовлетворённость достижениями в работе	Удовлетворённость взаимоотношениями с сотрудниками
ПИУ _ж	Развитие себя	-0,176*	0,12
	Духовное удовлетворение	-0,161*	0,10
	Креативность	-0,156*	0,10
	Социальные контакты	-0,171*	0,09
	Собственный престиж	-0,180*	0,10
ПИУ _{пк}	Достижения	-0,229**	0,13
	Материальное положение	-0,210**	0,179*
	Сохранение индивидуальности	-0,163*	0,06
	КНУ _ж	-0,210**	0,13
	Развитие себя	-0,14	0,143*
	Духовное удовлетворение	-0,185*	0,10
	Креативность	-0,185*	0,13
	Социальные контакты	-0,153*	0,12
	Собственный престиж	-0,188**	0,14
	Достижения	-0,151*	0,13
	Материальное положение	-0,11	0,198**
	Сохранение индивидуальности	-0,301**	0,07
КНУ _{пк}	-0,207**	0,159*	

Полученный результат связан с особенностями ситуации профессионально-личностного развития студентов и молодых специалистов, для которых на данном этапе жизненного пути учебно-

профессиональная и профессиональная деятельность выступает основным родом занятий. Возрастные особенности выборки также объясняют и полученную достоверную положительную связь уровня неудовлетворённости достижениями в жизни с дивергентным показателем – возрастом респондентов (см. таблицу 5). Наши респонденты – молодые люди – уже достигли физической и социальной зрелости, но объективно ещё не имели достаточных возможностей и времени реализовать свой потенциал в жизненных достижениях.

Таблица 5 – Коэффициенты корреляции показателей методики УПК с дивергентными показателями (** – коэффициент корреляции значим при $p < 0,01$, * – коэффициент корреляции значим при $p < 0,05$)

Показатели неудовлетворённости реализацией ценностных ориентаций		Возраст лет (N = 344)	Количество детей (N = 254)
ПНУ _ж	Развитие себя	0,04	-0,03
	Духовное удовлетворение	0,06	0,05
	Креативность	0,01	0,06
	Социальные контакты	0,03	0,08
	Собственный престиж	0,06	0,05
	Достижения	0,110*	0,02
	Материальное положение	0,09	0,02
	Сохранение индивидуальности	0,04	0,07
	КНУ _ж	0,07	0,05
ПНУ _{пк}	Развитие себя	0,00	0,00
	Духовное удовлетворение	-0,02	0,03
	Креативность	0,02	0,04
	Социальные контакты	-0,01	-0,06
	Собственный престиж	0,07	0,05
	Достижения	0,06	-0,02
	Материальное положение	0,03	0,01
	Сохранение индивидуальности	0,05	0,05
	КНУ _{пк}	0,03	0,01

Результаты расчёта коэффициентов конвергентной и дивергентной валидности для показателей и коэффициентов методики УПК дали вполне ожидаемые и объяснимые в рамках теоретической концепции результаты. Это позволяет считать предложенные в мето-

дикое показатели пригодными для выявления субъективной оценки личностью реализованности ценностных ориентаций в жизни и профессиональной карьере.

Исследования функционирования личности в качестве субъекта профессиональной карьеры нацелены на решение приоритетных теоретических и прикладных задач психологии профессионального пути личности. Удовлетворённость профессиональной карьерой отражает реализованность смысловых отношений личности в достижениях её профессионального развития и выступает как форма репрезентации для личности жизненного смысла профессионально-трудовой деятельности. Взаимная обусловленность личностного и профессионального развития человека позволяет рассматривать удовлетворённость не только как показатель результативности профессионально-личностного развития, но и как важнейшее условие функционирования личности в качестве субъекта профессиональной карьеры и жизненного пути в целом.

Методика «Удовлетворённость профессиональной карьерой» является перспективным инструментом решения актуальных задач изучения психологических закономерностей построения личностью своего профессионального пути и мониторинга эффективности личностно ориентированного профессионального образования. В рамках исследования профессионально-личностного развития человека на начальных этапах профессиональной карьеры показатели и коэффициенты неудовлетворённости реализацией ценностей в профессиональной карьере и жизни методики УПК подтвердили свою диагностическую пригодность. Ресурс совершенствования методики как диагностического инструмента связан с дальнейшим уточнением диагностической направленности методики по отношению к широкому кругу конвергентных показателей, с применением методики к респондентам в иных ситуациях профессионально-личностного развития и расширением арсенала приёмов интерпретации индивидуальных и групповых результатов диагностики.

Список литературы

1. Аргайл, М. Психология счастья / М. Аргайл. – 2-е изд. – СПб.: Питер, 2003. – 271 с.
2. Асеев, В.Г. Мотивация поведения и формирование личности / В.Г. Асеев. – М.: Мысль, 1976. – 156 с.

3. Божович, Л.И. Проблемы формирования личности: избранные психологические труды / Л.И. Божович; под ред. Д.И. Фельдштейна. – 2-е изд. – М.: Институт практической психологии; Воронеж: НПО «МОДЭК», 1997. – 349 с.
4. Бороздина, Л.В. Теоретико-экспериментальное исследование самооценки (Место в структуре самосознания, возрастная динамика, соотношение с уровнем притязаний, влияние на продуктивность деятельности): дис. ... д-ра психол. наук: 19.00.01 / Л.В. Бороздина. – М., 1999. – 413 с.
5. Бурлачук, Л.Ф. Словарь-справочник по психологической диагностике / Л.Ф. Бурлачук, С.М. Морозов. – СПб.: Питер Ком, 1999. – 528 с.
6. Гинзбург, М.Р. Личностное самоопределение как психологическая проблема / М.Р. Гинзбург // Вопросы психологии. – 1988. – № 2. – С.19–26.
7. Гребенщикова, Т.А. Счастье / Т.А. Гребенщикова, И.А. Джидарьян, А.З. Шапиро / Онлайн Энциклопедия Кругосвет [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://www.krugosvet.ru/enc/gumanitarnye_nauki/psihologiya_i_pedagogika/SCHASTE.html. – Дата доступа: 28.11.2010.
8. Дьяченко, М.И. Психология высшей школы / М.И. Дьяченко, Л.А. Кандыбович. – Минск: Тесей, 1993. – 352 с.
9. Зеер, Э.Ф. Психология профессий: учебное пособие для студентов вузов / Э.Ф. Зеер. – М.: Академический Проект; Фонд «Мир», 2008. – 336 с.
10. Зеличенко, А.И. К вопросу о классификации мотивационных факторов трудовой деятельности и профессионального выбора / А.И. Зеличенко, А.Г. Шмелев // Вестник Моск. ун-та. Сер. 14, Психология. – 1987. – № 4. – С. 33–43.
11. Иванов, С.А. Осмысленность жизни и удовлетворённость выбранной профессией как параметры профессионального развития студентов / С.А. Иванов, Е.В. Савушкина // Вестник Гродн. гос. ун-та. Сер. 3, Филология. Педагогика. Психология. – 2008. – № 2. – С. 120–126.
12. Ильин, Е.П. Мотивация и мотивы / Е.П. Ильин. – СПб.: Питер, 2000. – 512 с.
13. Исследование самооценки по методике Дембо – Рубинштейн: практикум по возрастной психологии / под ред. Л.А. Головей, Е.Ф. Рыбалко. – СПб., 2002. – С. 559–561.
14. Карпинский, К.В. Жизненный путь личности как проблема психологии / К.В. Карпинский // Психология. – 2005. – № 3. – С. 3–14.
15. Карпинский, К.В. Жизненный смысл профессии как проблема психологии жизненного пути личности / К.В. Карпинский // Актуальные проблемы психологии личности: сб. науч. ст. / ГрГУ им. Я. Купалы; науч. ред. К.В. Карпинский. – Гродно, 2009. – С. 11–37.
16. Кондаков, И.М. Создание психологических опросников с помощью статистического пакета SPSS for Windows 11.5.0.: Учебно-методическое пособие / И.М. Кондаков [Электронный ресурс]. – 2004. – Режим доступа: <http://www.matlab.mgppu.ru/work/0028.htm>. – Дата доступа: 28.11.2010.
17. Кудрявцев, Т.В. Влияние характерологических особенностей личности на динамику профессионального самоопределения / Т.В. Кудрявцев, А.В. Сухарева // Вопросы психологии. – 1985. – № 1. – С. 86–93.
18. Маркова, А.К. Психология профессионализма / А.К. Маркова. – М.: Международный гуманитарный фонд «Знание», 1996. – 308 с.
19. Митина, Л.М. Психологическое сопровождение выбора профессии / Л.М. Митина. – М.: МПСИ, Флинта, 1998. – 180 с.

20. Наследов, А.Д. Математические методы психологического исследования. Анализ и интерпретация данных: учеб. пособие / А.Д. Наследов. – СПб.: Речь, 2006. – 392 с.
21. Осин, Е.Н. Апробация русскоязычных версий двух шкал экспресс-диагностики субъективного благополучия / Е.Н. Осин, Д.А. Леонтьев // Материалы III Всероссийского социологического конгресса [Электронный ресурс]. – М.: Институт социологии РАН, Российское общество социологов, 2008. – Режим доступа: www.isras.ru/abstract_bank/1210190841.pdf. – Дата доступа : 28.11.2010
22. Пилигин, А.А. Личностно ориентированное образование: история и практика: моногр. / А.А. Пилигин. – М.: Профстайл, 2007. – 432 с.
23. Поварёнков, Ю.П. Проблемы психологии профессионального становления личности / Ю.П. Поварёнков. – Ярославль: Канцлер, 2008. – 400 с.
24. Поварёнков, Ю.П. Теоретические и прикладные задачи психологии профессионального пути личности / Ю.П. Поварёнков // Современные проблемы прикладной психологии: материалы Всероссийской научно-практической конференции. – Ярославль, 2006. – Т. 1. – С. 49–56.
25. Реан, А.А. Психология и педагогика / А.А. Реан, Н.В. Бордовская, С.И. Розум. – СПб.: Питер, 2000. – 432 с.
26. Рубинштейн, С.Я. Экспериментальные методики патопсихологии и опыт применения их в клинике (практическое руководство) / С.Я. Рубинштейн. – М.: Медицина, 1970. – 215 с.
27. Снегова, Е.В. Психологические факторы возникновения карьерного кризиса на начальном этапе профессионального самоопределения: дис. ... канд. психол. наук: 19.00.03 / Е.В. Снегова [Электронный ресурс]. – СПб.: 2007. – Режим доступа: <http://diss.rsl.ru/diss/07/0076/070076020.pdf>. – Дата доступа: 26. 08.2007
28. Сопов, В.Ф. Морфологический тест жизненных ценностей / В.Ф. Сопов, Л.В. Карпушина // Прикладная психология. – 2001. – № 4. – С. 9–30.
29. Фетискин, Н.П. Социально-психологическая диагностика развития личности и малых групп / Н.П. Фетискин, В.В. Козлов, Г.М. Мануйлов. – М.: Изд-во Института психотерапии, 2002. – 490 с.
30. Хабаху, И.Н. Подготовка студентов к проектированию своей будущей профессиональной карьеры: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.08 / И.Н. Хабаху [Электронный ресурс]. – Краснодар: РГБ, 2006. – Режим доступа: <http://diss.rsl.ru/diss/06/0571/060571015.pdf>. – Дата доступа: 03.12.2007.
31. Якобсон, П.М. Психологические проблемы мотивации поведения человека / П.М. Якобсон. – М.: Просвещение, 1969. – 317 с.
32. Яньшин, П.В. Исследование самооценки по Дембо – Рубинштейн с элементами клинической беседы / П.В. Яньшин // Практикум по клинической психологии: Методы исследования личности. – СПб.: Питер, 2004. – 331 с.

Иванов Сергей Александрович – магистр педагогических наук, старший преподаватель кафедры экспериментальной и прикладной психологии УО «Гродненский государственный университет имени Янки Купалы».

Савушкина Елена Васильевна – преподаватель кафедры экспериментальной и прикладной психологии УО «Гродненский государственный университет имени Янки Купалы».

УДК 159.923:316.6

М.Е. Шмуракова

К ВОПРОСУ ОБ ОСОБЕННОСТЯХ РЕФЛЕКСИВНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ СТУДЕНТОВ

Представлен анализ особенностей современных подходов к пониманию и определению значения рефлексивной компетентности, ее роли в процессе обучения в вузе и в профессиональной деятельности. Рефлексивность является главным фактором эффективности в управленческой и педагогической деятельности. Показано ее влияние на процесс профессионального становления и формирования профессиональной компетентности личности. Представлены новые эмпирические результаты, показывающие меру выраженности рефлексивности в студенческом возрасте, а также существование зависимостей между уровнем развития рефлексивности и индивидуальными качествами личности студентов.

Ключевые слова: рефлексивная компетентность, профессионализм, профессионально важное качество, индивидуальное качество, рефлексивность, профессионально-личностный рост, рефлексивный подход к обучению.

В современных социально-экономических условиях требования к уровню подготовки кадров возрастают с каждым годом: от высшей школы требуется подготовка специалистов с высоким профессиональным уровнем, при котором учитываются не только внешние показатели труда, внутренние состояния, но и наличие постоянной готовности к высокопродуктивной деятельности, поступательному восходящему саморазвитию и т.д. Специалист должен не просто воспроизводить ранее освоенные образцы и способы действий, но и уметь разрабатывать новые. Решение этих задач невозможно без повышения роли самостоятельной работы студентов над учебным материалом, усиления ответственности преподавателей за развитие навыков самостоятельной работы, за стимулирование профессионального роста студентов, воспитание их творческой активности и инициативы.

Проблема формирования рефлексивной компетентности в современных условиях приобретает особое значение в профессиональном обучении, так как непосредственно связана с процессами профессионального становления и формирования профессиональной компетентности личности, навыки которой должны складываться еще на ранних этапах обучения в вузе. Формирование рефлексивной компетентности – это становление личности студента как субъекта профессионального и личностного развития [3; 12; 13].

Рефлексивная компетентность выделена как одна из ведущих в сложной структуре профессиональной компетентности. Согласно концепции Дж. Равена, набор ведущих компонентов профессиональной компетентности меняется в зависимости от характера профессиональной деятельности, установок организации, индивидуально-личностных особенностей работников. Однако все указанные качества отличаются их рефлексивной природой, доминированием личностного потенциала над предметным или узкопрофессиональным содержанием [10].

Рефлексивную компетентность определяют как профессиональное качество личности, которое позволяет наиболее эффективно и адекватно осуществлять рефлексивные процессы, реализацию рефлексивной способности, обеспечивает процессы развития и саморазвития, способствует творческому подходу к профессиональной деятельности, достижению ее максимальной эффективности и результативности. Рефлексивная компетентность включает готовность и способность специалиста: к адекватной самооценке собственной профессиональной деятельности; к творческому осмыслению и преодолению проблемных моментов; прогнозированию ситуаций и принятию решений, которые бы превосходили возможное развитие событий [2; 3; 11].

Основными компонентами структуры профессиональной рефлексивной компетентности являются: «Я – как компетентный субъект межличностного общения»; «Я – как компетентный субъект профессионально-деловых отношений»; «Я – как компетентный субъект культурно-ценностных отношений», «Я – как компетентный субъект рефлексивных отношений», характеризующихся позитивным регулирующим отношением к себе и познавательно осмысленным отношением к окружающему миру [2; 3].

Рефлексивная компетентность характеризуется личным вкладом в организацию своего личностного и профессионального роста, потребностью личности в свободном выборе содержания деятельности, способов его расширения и углубления [12]. Рефлексивная компетентность является резервом творческих способностей личности, обеспечивает построение некоторой метасистемы, функция которой – «отслеживание» и корректировка, направление рефлексивных процессов с целью повышения их результативности и эффективности. И.М. Войтик отмечает, что каждому типу рефлексивной компетентности профессионала соответствует тип реф-

лекции – интеллектуальной, личностной, кооперативной, коммуникативной, регулятивной и экзистенциальной [2].

Большинство исследователей отмечает, что для успешного разрешения проблемных ситуаций необходимо развитие всех видов рефлексивной компетентности, их всестороннее взаимодействие и взаиморазвитие [2; 3; 5; 6].

Некоторые авторы предлагают использовать уровень развития рефлексии и рефлексивной компетентности служащего в качестве обобщающего критерия оценки его профессионализма, как условия его готовности к действительному решению встающих перед ним задач и проблем [1; 2; 7; 12].

В основе рефлексивной компетентности лежит развитие рефлексии. Рефлексия рассматривается в качестве базового компонента профессионального совершенствования личности, как механизм опосредованного самопознания, активного личностного переосмысления своего индивидуального сознания, с помощью которого обеспечивается самосовершенствование личности и успешность ее деятельности и общения.

На современном этапе исследования рефлексивных механизмов в управлении А.В. Карпов рассматривает рефлексиию и как процесс, и как свойство, и как состояние. Рефлексия, по его мнению, являясь и психическим процессом, и психическим свойством, и психическим состоянием, не сводится ни к одному из них, ни к их аддитивной совокупности [6].

Рефлексивность является одним из главных факторов эффективности управленческой и педагогической деятельности. Это – одна из главных детерминант, вообще делающих возможной данные виды деятельности, поскольку именно на ней базируются межличностные отношения, достигается результативность любого контактного взаимодействия, а тем более – целенаправленного воздействия одного субъекта на других [2; 3; 7; 8; 12].

Рефлексия как механизм самокоррекции является существенной стороной профессионализма. Она организует самопознание человеком своих способностей, своего поведения. Любая профессиональная деятельность разделяется на два основных подпространства: действия, – отвечающего за реализацию нормы; и рефлексии, – отвечающей за коррекцию и изменение норм при возникновении затруднений в деятельности. При более профессиональном осуществлении деятельности центр тяжести смещается с подпространства действия к подпространству рефлексии и его

критериальному обеспечению при сохранении общей результативности деятельности [3; 7].

Суть и специфика функциональной роли свойства рефлексивности как профессионально важного качества деятельности состоит в том, что степень развития данного свойства является ключевой для структурирования всех иных профессионально важных качеств в целостные синтезы, которые определяют эффективность деятельности. По отношению ко всем другим качествам рефлексивность выступает как координирующее, организующее и интегрирующее начало. Рефлексивность раскрывается как «организационное» качество, основная функция которого состоит в соорганизации и интеграции иных качеств [2; 3; 7; 8].

Развитая на «оптимальном» уровне способность к рефлексии определяет высокий уровень когнитивной интеграции субъекта, т.к. обеспечивает легкость перехода между различными уровнями познания и в то же время выступает эффективным регулятором самой познавательной деятельности [3; 4]. При заниженном уровне рефлексивности чаще имеет место невысокая интеллектуальная продуктивность и личностный инфантилизм.

Наличие рефлексивных умений в настоящее время является важным компонентом профессионализма. При этом многие исследователи отмечают, что чем более высокий уровень профессионализма, тем в большей степени рефлексивная составляющая предопределяет успешность эффекта, но только тогда, когда эта рефлексия организована [4].

Рефлексия также рассматривается в качестве психологического механизма способности учиться самостоятельно. При этом, рефлексия как необходимая составляющая умения учиться может быть сформирована средствами учебной деятельности. Человек, умеющий учить себя, сам определяет границы своего знания (незнания) и сам находит средство расширить границы известного, доступного [1]. Рефлексия позволяет осознанно относиться к ценностно-смысловым основаниям профессиональной деятельности, развивать и формировать их. В ходе рефлексивного освоения деятельности происходит активное качественное преобразование специалистом своего внутреннего мира, приводящее к новому видению ее смыслов [3].

В.В. Рубцов подчеркивал, что образование без рефлексии неконструктивно, способность к рефлексии нужно воспитывать по-

стоянно, ставя специфические задачи и перед обучаемыми, и перед сотрудничающими с ними обучающими [4; 5; 6; 8].

Развитие рефлексии, рефлексивной компетентности обеспечивает профессионально-личностный рост специалистов и может [1; 5; 6; 7; 10; 11]:

- служить основой развития творческого потенциала профессионального мастера, профессионального совершенствования;
- повышать эффективность решения творческих задач, принятия решений;
- способствовать успешности преодоления проблемно-конфликтных ситуаций межличностного общения и делового взаимодействия в профессиональных коллективах;
- влиять на включение субъекта в систему непрерывного образования;
- обеспечить развитие и осуществление профессиональной образовательной деятельности;
- являться основой саморегуляции эмоционального состояния в условиях нервно-психического напряжения;
- стать основой профессиональной рефлексии в профессионально значимой ситуации вхождения в профессию.

Целью исследования явилось изучение рефлексивной компетентности с позиций уровня развития рефлексивности и ее взаимосвязи с личностными особенностями студентов. Исследование проводилось с помощью анкеты, методики диагностики рефлексивности А.В. Карпова, проективной методики исследования личности «Hand-test» Э. Вагнера. В исследовании приняли участие 247 студентов исторического и педагогического факультетов 1, 2, 3 и 4 курсов.

При исследовании меры выраженности рефлексивности у студентов разных курсов были получены результаты, представленные в таблице.

Таблица – Мера выраженности рефлексивности у студентов разных курсов

	Низкий уровень		Средний уровень		Высокий уровень	
	количество	%	количество	%	количество	%
1 курс	24	33,3	43	59,7	5	7
2 курс	24	28,6	49	58,3	11	13,1
3 курс	6	23,1	17	65,4	3	11,5
4 курс	19	22,2	20	54,4	6	13,3
Всего	73	32,2	129	56,8	25	11,0

Полученные в исследовании результаты показывают, что нет статистически значимых различий в уровне развития рефлексивности студентов в зависимости от года обучения в вузе. При этом, следует отметить, что низкий уровень рефлексивности характерен для более чем 30 % студентов. При исследовании взаимосвязи уровня развития рефлексивности и личностных особенностей студентов были получены следующие результаты.

Между уровнем рефлексивности и общим количеством ответов, полученным в результате проведения проективной методики исследования личности «Hand-test» Э. Вагнера, на уровне тенденции существует сложная нелинейная связь, описываемая «U-образной кривой». Общее количество ответов в данной методике свидетельствует о существующем запасе тенденций к действию, отражает энергетический потенциал и степень активированности личности. У студентов со средним уровнем рефлексивности диагностируется средний диапазон психологической активности, что соответствует показателю статистической нормы (18,0) и составляет 17,60 ответов. У студентов с высоким и низким уровнем рефлексивности данный показатель ниже и находится на границе низкой и средней психологической активности. Таким образом, не только низкая, но и очень высокая рефлексивность является причиной снижения психологической активности студентов. Возможно, это происходит вследствие того, что, по данным А.В. Карпова, высокая рефлексивность в управленческой деятельности характеризуется непосредственным ингибирующим влиянием на функцию принятия решения и своеобразным опосредствованным влиянием, так как «сцеплена» с рядом таких индивидуальных качеств, как нейротизм, сензитивность, ригидность, развитость «психологических защит» и др., блокирующих рост психологической активности.

Значительно различаются доминирующие категории, отражающие вес той или иной тенденции к действию в целостной психической жизни человека у студентов с разной мерой выраженности рефлексивности. Так, у студентов с низким уровнем рефлексивности ведущей категорией является «Agg» (агрессия), отражающая готовность к агрессивному поведению, нежелание приспособиться к социальному окружению. Процент ответов данной категории у этой группы студентов составляет 15,23 % от всех ответов, полученных в исследовании, и значительно превышает показатель статистической нормы, полученный В.М. Бызовой (7,7 %). У студентов со средним уровнем рефлексивности доминирует катего-

рия ответов «Com» (коммуникация), являющаяся признаком высокой коммуникативности. Условно этот показатель называют показателем «делового» общения. Процент ответов данной категории у этой группы студентов составляет 14,66 % от всех ответов, полученных в исследовании, и превышает показатель статистической нормы, полученный В.М. Бызовой (12,6 %). Если у группы студентов с низкой и средней выраженностью рефлексивности достаточно ярко выделяется доминирующая категория, то у студентов с высоким уровнем развития рефлексивности к числу доминирующих условно можно отнести три категории. Это – категория ответов «Dir» (директивность), отражающая установку превосходства над другими людьми, ожидание, что другие должны вести себя в соответствии с их намерениями (процент ответов данной категории у этой группы студентов составляет 13,95 % от всех ответов, полученных в исследовании, и превышает показатель статистической нормы (12,0 %)); категория ответов «Agg» (агрессия), (процент ответов данной категории у этой группы студентов составляет 13,66 % от всех ответов, полученных в исследовании, и превышает показатель статистической нормы (7,7 %)); категория ответов «Aff» (аффектация), отражающих повышенную эмоциональность человека, способность к активной социальной жизни, желание сотрудничать с другими людьми, развитую эмпатию (процент ответов данной категории у этой группы студентов составляет 13,25 % от всех ответов, полученных в исследовании, и превышает показатель статистической нормы (9,7 %)). Таким образом, высокая рефлексивность является предпосылкой сложности «внутреннего мира». По мнению А.В. Карпова, высокая рефлексивность определяет степень и глубину дифференцированности личности и степень сложности ее организации.

Установлена взаимосвязь между мерой выраженности рефлексивности и процентом ответов категории «Aff» (аффектация). У студентов с высоким уровнем рефлексивности значительно выше процент ответов (13,25 %) данной категории ($F = 3,68$; $p / 0,02$), чем у студентов со средним (8,12 %) и низким (10,21 %) уровнем развития рефлексивности. Низкий процент ответов данной категории свидетельствует об эмоциональной черствости, дефиците искренних эмоциональных отношений с другими, отсутствии желания поддерживать эмоциональный контакт.

В исследовании выявлена взаимосвязь между мерой выраженности рефлексивности и процентом ответов категории «Der» (за-

висимость), отражающих потребность в помощи и поддержке со стороны других людей. У студентов с высоким (4,7 %) и средним уровнем (4,85 %) рефлексивности значительно выше процент ответов данной категории ($F = 6,18$; $p / 0,002$), чем у студентов с низким (2,21 %) уровнем развития рефлексивности. Показатель статистической нормы, полученный В.М. Бызовой для данного показателя составляет 3,1 %. Высокий процент ответов, как правило, связан с мнением индивида о том, что другие люди должны тратить на него свое время, уделять ему внимание, нести ответственность за его действия. Низкий процент ответов данной категории может свидетельствовать о дефиците чувства социальной ответственности у студентов данной группы.

На уровне тенденции установлена взаимосвязь между мерой выраженности рефлексивности и процентом ответов категории «Ех» (экзгибиционизм). У студентов с высоким (5,70 %) и средним уровнем (5,03 %) рефлексивности выше процент ответов данной категории ($F = 2,76$; $p / 0,06$), чем у студентов с низким (3,54 %) уровнем развития рефлексивности. Показатель статистической нормы, полученный В.М. Бызовой для данного показателя составляет 5,60 %. Низкий процент ответов данной категории может свидетельствовать о сниженной потребности в самопроявлении, отсутствие «куража». Считается, что у специалиста в области педагогической и управленческой деятельности этот показатель должен быть значительно выше среднего, так как коммуникативный потенциал в этих сферах задействован гораздо больше.

В исследовании выявлена взаимосвязь между мерой выраженности рефлексивности и вероятностью проявления открытого агрессивного поведения, которая оценивается путем сравнения тенденций, отражающих готовность к агрессивному поведению, и тенденций, предполагающих кооперацию (показатель I). Если $I = 0$, то предполагается, что человек склонен к агрессии с теми, кого больше знает. Начиная с $I = +1$ предполагается высокая вероятность проявления агрессии, при $I < -1$ вероятность агрессии уменьшается и существует только в особо значимых ситуациях. Главной детерминантой открытого агрессивного поведения в данной методике является недоразвитие установок социального сотрудничества. У студентов с низким уровнем развития рефлексивности значительно выше реальная вероятность проявления открытого агрессивного поведения ($F = 3,50$; $p / 0,03$). Средние значения показателя I для данной группы составляет (+0,32), при показателе статистической нормы (-1,3).

У студентов с низким уровнем рефлексивности выше процент безличных ответов («Act» + «Pas»), что позволяет сделать вывод о сниженном значении социума в жизни человека, «простоте» внутреннего мира личности, его незрелости. Процент безличных ответов у этой группы студентов составляет 37,385 % от всех ответов, полученных в исследовании, и превышает показатель статистической нормы (34,0 %). У студентов с высоким и со средним уровнем развития рефлексивности процент этих ответов составляет соответственно 30,9 % и 33,2 %.

Таким образом, рефлексивность взаимосвязана с общим уровнем психологической активности личности, сложностью личностной организации, уменьшением вероятности проявления открытого агрессивного поведения, стремлением к деловому эмоциональному общению, стремлению к самопроявлению и самовыражению в деятельности.

Способности студента к рефлексии нуждаются в специальном формировании и развитии. Развитие рефлексивной компетентности должно стать одной из целей профессионального образования. Такое развитие, на наш взгляд, должно осуществлять в рамках рефлексивного подхода с учетом исследований и разработок в акмеологии, изучающей феномены, условия наиболее эффективного формирования высшего профессионального мастерства, а также методы и способы повышения профессионализма мышления и деятельности.

Наиболее эффективное развитие рефлексивной компетентности может достигаться при использовании рефлексивных методик обучения и организации рефлексивной среды, способствующей развитию навыков постановки и решения проблем, способности коллективного взаимодействия и преодоления конфликтных ситуаций, обогащению личностного опыта, способствующему достижению высоких результатов в деятельности.

При использовании рефлексивного подхода процесс подготовки будущего специалиста становится более управляемым и предусматривает личностное включение будущего специалиста (особенно педагогического профиля) в профессиональную деятельность, предполагает организацию обучения на основе действенных знаний. Рефлексивная позиция, являясь источником творческой активности личности, позволяет функционировать и развивать собственную деятельность, превращая ее в объект своего воздействия. Осознание собственных результатов профессиональной дея-

тельности выступает в качестве побудительного мотива для нового этапа деятельности, приводит к выявлению необходимости совершенствования приемов, организации, технологии профессиональной деятельности.

Применение рефлексивного подхода в практике подготовки специалистов позволяет обучаемым наиболее полно осмыслить профессиональную реальность, создать наиболее благоприятные условия для ее конструктивного развития. Все участники находятся в активной творческой позиции по отношению к учебному процессу, что позволяет им работать с экзистенциальными феноменами-смыслами и ценностями как в освоении своей индивидуальной профессиональной деятельности, так и гармонизации межличностных отношений студенческих групп и коллективов в целом; создавать целостный многогранный образ исследуемой реальности (индивидуальной деятельности, профессионального коллектива, системы управления, возможных вариантов развития и т.д.); проводить психологически безопасную диагностику своих профессиональных качеств и использовать эти результаты для своего профессионального совершенствования; развивать свою творческую уникальность [1; 4; 5; 10; 11].

Список литературы

1. Варламова, Е.П. Рефлексивная диагностика в системе образования / Е.П. Варламова, С.Ю. Степанов // Вопросы психологии. – 1997. – № 5. – С. 28–43.
2. Войтик, И.М. Развитие типов рефлексивной компетентности управленческих кадров государственной службы в процессе последиplomного образования / И.М. Войтик // Рефлексивные процессы и управление: тезисы V Международного симпозиума, Москва, 11-13 октября 2005 г. / под ред. В.Е. Лепского. – М.: Институт философии РАН, 2005. – 282 с.
3. Давыдова, Г.И. Рефлексивный диалог в образовательном пространстве вуза: автореф. дис. ... д-ра пед. наук / Г.И. Давыдова. – М., 2009. – 44 с.
4. Жукова, Н.В. Единство антиципации и рефлексии как психологический механизм регуляции мышления студента в контекстном обучении: автореф. дис. ... канд. психол. наук: 19.00.07 / Н.В. Жукова. – М., 2000. – 20 с.
5. Иванов, Ф.Е. Рефлексивная культура как основа преодоления критических ситуаций в профессиональной деятельности / Ф.Е. Иванов, В.В. Смолянинов, Е.В. Филиппова // Рефлексивные процессы и управление. – 2003. – № 2, Т. 3. – С. 70–83.
6. Карпов, А.В. Рефлексивность как психологическое свойство и методика ее диагностики / А.В. Карпов // Психологический журнал. – 2003. – Т. 24, № 5. – С. 45–57.

7. Карпов, А.В. Способность к рефлексии как фактор когнитивной интеграции субъекта / А.В. Карпов, И.М. Скитяева // Рефлексивные процессы и управление: тезисы IV Международного симпозиума, Москва, 7-9 октября 2003 г. / под ред. В.Е. Лепского. – М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2003. – С. 54–57.

8. Ключев, Н.В. Социально-психологическое обеспечение деятельности педагога (ценностно-рефлексивный подход): автореф. дис. ... д-ра психол. наук: 19.00.05 / Н.В. Ключев. – Ярославль, 2000. – 55 с.

9. Курбатова, Т.Н. Проективная методика исследования личности «Hand-test» / Т.Н. Курбатова, О.И. Муляр. – Санкт-Петербург: ИМАТОН, 1995. – 42 с.

10. Равен, Дж. Компетентность в современном обществе: выявление, развитие и реализация / Дж. Равен. – М.: Когито-Центр, 2002. – 396 с.

11. Семенов, И.Н. Проблемы развития рефлексивно-творческого потенциала человека / И.Н. Семенов // Рефлексивные процессы и управление: тезисы IV Международного симпозиума, Москва, 7-9 октября 2003 г. / под ред. В.Е. Лепского. – М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2003. – С. 127–131.

12. Степанов, С.Ю. Рефлексивно-инновационный подход к подготовке управленческих кадров / С.Ю. Степанов, Е.П. Варламова // Вопросы психологии. – 1995. – № 1. – С. 60–68.

13. Христева, А.В. Рефлексивно-деятельностный подход к подготовке будущего учителя / А.В. Христева // Педагогика как наука и как учебный предмет: тезисы докладов Международной научно-практической конференции, 26-28 сентября 2000 г. – М., 2000. – С. 67.

Шмуракова Марина Евгеньевна – кандидат психологических наук, старший преподаватель кафедры психологии УО «Витебский государственный университет имени П.М. Машерова».

УДК 159.9

Ю.П. Шевелинская

САМОРЕГУЛЯЦИЯ УЧЕНИЯ КАК ОБЪЕКТ ИССЛЕДОВАНИЯ В СОВРЕМЕННОЙ ЗАРУБЕЖНОЙ ПСИХОЛОГИИ

Статья посвящена анализу и систематизации теоретических подходов и эмпирических исследований саморегуляции учения в зарубежной психологии. Специальное внимание уделено анализу понятия саморегуляция учения и ее компонентов в рамках феноменологического, конструктивистского, бихевиористского и социально-когнитивного направлений.

Ключевые слова: саморегуляция, саморегуляция учения, стратегии эффективного учения.

В истории человечества существует множество примеров, когда, несмотря на жизненные обстоятельства, скромное происхождение, невозможность получить формальное образование, люди

прикладывали усилия и сильную волю для самообучения. Примеры самодисциплины можно найти среди выдающихся людей – А. Линкольн, Д. Вашингтон, Б. Франклин, М. Ломоносов, М. Шагал и др. Такие примеры можно обнаружить и среди менее знаменитых, но все-таки с сильным характером людей. Например, беженцы-иммигранты из Индокитая, которые успешно обучались в США, несмотря на многие трудности (незнание языка, бедность родителей, посещение школы с ограниченными ресурсами, обучение в классах со слабоуспевающими детьми) [4]. Множество людей по всему миру проявляют настойчивость, находчивость, которая приводит к успеху в обучении.

Y. Post, W. Boyer, L. Brett провели обзор исследований саморегуляции и выделили 4 периода в истории их развития: 1) предварительный (1891–1950 гг.); 2) новый (1950–1970 гг.); 3) современный (1970–1990 гг.); 4) экспансионистский (1990 – до сегодняшнего дня). Y. Post и др. отмечают, что на формирование представлений о саморегуляции учения в экспансионистском периоде оказало влияние социально-когнитивное направление, согласно которому ситуационные факторы воздействуют на процессы саморегуляции [13].

Согласно P. Karoly саморегуляция включает такие внутренние и внешние процессы, которые помогают человеку руководить целенаправленной активностью в течение длительного времени, в ситуации изменения условий. Саморегуляция является устойчивым элементом, сопровождающим поведение субъекта на длительном пути достижения цели. Регуляция подразумевает изменение мыслей, эмоций, поведения, внимания с помощью контроля или применения специфических приемов. Несмотря на процессуальные, описательные и концептуальные различия моделей саморегуляции, считается, что этот процесс включает такие характеристики, как базовые волевые умения, целеустремленность, самоконтроль, самоценность, самооффективность [7].

Саморегуляция связана с процессами, с помощью которых учащиеся активируют и поддерживают мыслительные процессы, поведение и действия, которые направлены на достижение цели. Эффективная саморегуляция требует, чтобы учащиеся ставили цели и были мотивированы их достичь, брали ответственность за свое обучение на себя, верили, что академическая учеба – это активная деятельность, которая вовлекает различные виды самоиницированных, мотивационных и поведенческих процессов [17].

Исследователи испытывают затруднения, когда необходимо говорить о саморегуляции как об объяснительном конструкте. Достаточно сложно идентифицировать, категоризировать и операционализировать процессы, которые учащиеся используют для саморегуляции, в большей степени из-за того, что исследователи используют различную терминологию и различные теоретические парадигмы для описания и объяснения полученных результатов.

В зарубежной психологии саморегуляция учения изучается в различных теоретических парадигмах: феноменологической (B.L. McCombs, P. Eccles, H. Markus, E. Wurf), бихевиористской (F.C. Mace, P.J. Belfiore, M.C. Shea, E.S. Shapiro, F.H. Kanfer, I. Goldiamond), социально-когнитивной (A. Bandura, F.H. Kanfer, K. Gaelick, P. Karoly, P.R. Pintrich, B.J. Zimmerman, D.H. Schunk), конструктивистской (J. Piaget, G.M. Pressley, J.R. Levin, S.G. Paris, J.P. Byrnes, C.S. Dweck, E.S. Elliot, C. Weinstein, R. Mayer, B. Weiner) и др. Некоторые из современных направлений исследований фокусируются на: внутренних переменных (мотивация, самооффективность), внешних переменных (использование стратегий учения, управление внешними ресурсами), учебном аспекте саморегуляции (как можно ее формировать и развивать) [4]. Несмотря на множество подходов, схожим пунктом всех исследований саморегуляции является акцентирование внимания на необходимости и важности управления регуляторными процессами.

В оперантных теориях саморегуляция рассматривается как процесс, который является результатом серий самоконтролируемого поведения индивида. В качестве компонентов саморегуляции оперантные бихевиористы выделяют самонаблюдение (self-monitoring), самоинструкцию (self-instruction) и самоподкрепление (self-reinforcement) [8].

Самонаблюдение определяется как многоуровневый процесс, включающий наблюдение и регистрацию индивидом своего поведения. F.C. Mace, P.J. Belfiore, M.C. Shea предполагают, что самонаблюдение требует осознания возникновения стимулов, которые необходимо контролировать, а также регистрацию измерений ответов объекта таких, как частота, длительность, латентность. Так как наблюдение и регистрация предоставляют информацию, которая может изменить способ реагирования индивида на неожиданные стимулы, они могут считаться потенциальной основой изменения поведения. Многие переменные могут повлиять на изменение поведения: мотивация, валентность и содержание стимула,

индивидуальные цели, обратная связь, подкрепление. Анализ функциональных взаимосвязей переменных процесса самонаблюдения – стимулов и реакций, которые, в конечном счете, регулируют поведение объекта, выступает способом оценки влияния самонаблюдения на взаимодействие поведения и его контролируемых результатов [8].

Самоинструкция позволяет выделить стимулы, необходимые для обеспечения специфического поведения, ведущего к подкреплению. Выделяют два типа стимулов: 1) управление внешней средой с тем, чтобы вступить в контакт с одним или более раздражителями, обеспечивающими возможность желаемого поведения (например, вечером студент может положить в рюкзак книгу, которая понадобится ему в университете на следующий день); 2) создание индивидуальных правил, которые люди применяют для контроля своего поведения (создание опорного конспекта с целью обеспечения понимания текста или хорошего ответа на экзамене) [8].

Согласно F.C. Mace, P.J. Belfiore, M.C. Shea самоподкрепление – это процесс, в котором человек вступает в контакт с раздражителями после возникновения ответа, что, в свою очередь, приводит к увеличению вероятности возникновения реакции в условиях стандартного поведения. Когнитивные бихевиористы считают, что индивид может подкреплять свое поведение, в то время, как оперантные бихевиористы сомневаются, что самоподкрепление является процессом подкрепления. Они утверждают, что самоуправляемые стимулы, которые соответствуют желаемому ответу, не считаются подкреплением, т.к. их возникновение не влияет на изменение поведения [8].

Таким образом, исследователи-бихевиористы считают, что поведение можно считать саморегулируемым в случае, когда индивид организует свое окружение таким образом, чтобы изменять вероятность появления стимулов подкрепления или наказания.

Феноменологический подход основан на предположении, что переживания человека, сознание, объекты сознания (восприятие, воображение, эмоции, мышление и т.п.) могут быть измерены и изучены. Исследователи-феноменологи рассматривают личность как активного создателя когнитивных представлений и объяснений мира. Они также предполагают, что представления и описания людьми событий более значимы, нежели сами события. Например, личная ценность определенных задач обучения различается в зависимости от индивидуального самовосприятия, потребностей,

целей, связанных с этим специфическим заданием, а не заданием в целом. Другие переменные (желание сделать хорошо, интерес задания, его польза) дополняют общую ценность задания и определяют, будут или нет учащиеся применять саморегуляцию [4; 10].

Учение – это активный процесс, в котором личность играет ключевую роль в порождении гипотез, интерпретации и систематизации информации. В исследованиях были получены эмпирические доказательства того, что саморегуляция учения развивается вместе с такими внутренними процессами, как самосознание (self-awareness), самонаблюдение (self-monitoring) и самооценка (self-evaluation) [4; 10].

Н. Markus и Е. Wurf предположили, что процесс саморегуляции проходит 3 стадии (постановка цели, планирование и выбор стратегии, реализация действий и их оценка). Они также показали, что саморазвитие тесно связано со способностями саморегуляции учащихся. На 1 этапе при постановке целей учащиеся должны определить, что важно для их достижения. Исходя из особенностей сформированности самосознания и Я-концепции они должны определить возможность достижения цели, сформировать ожидаемые результаты и принять на себя ответственность за свое саморазвитие. На следующем этапе у учащихся есть возможность строить индивидуальные планы и выбирать подходящие действия для достижения целей учения. Для эффективного планирования и выбора стратегий необходимо, чтобы у учащихся было развито адекватное количество метакогнитивного знания. Наконец, этап реализации действий и их оценки предполагает развитие процессов самоконтроля и самооценки. Используя серии этих когнитивных процессов, учащиеся должны быть способны регулировать достижение целей и использование выбранных стратегий, отслеживать различия между реальными и желаемыми целями [9].

В целом в рамках феноменологического подхода предполагается, что лучший путь развития регуляторных умений учения личности – это понимание важности того, что человек должен верить в свою способность саморегуляции.

Исследователи конструктивистского подхода предполагают, что люди – активные участники конструирования знаний о мире, а познание – активное построение образа познаваемых предметов и событий в сознании субъекта. Понимание информации шире, чем ее восприятие: человек по-особому выстраивает и классифицирует объекты в силу особенностей организма, когнитивных струк-

тур, действий и категорий языка, который он использует для осмысления воспринимаемого [3]. Поэтому иногда восприятие личностью реальности может приводить к искаженному и идиосинкразическому непониманию. Однако когнитивные структуры изменяются и совершенствуются с развитием человека. Некоторые из этих усовершенствований стимулируются внутренними перестройками или рефлексией, другие – физическими ощущениями, социальными условиями, новыми фактами. Активная рефлексия и реорганизация ранее полученного знания делает возможным учение. Теоретики-конструктивисты считают, что все процессы совершенствования когнитивных структур социально обусловлены [4; 11].

Ж. Пиаже – один из видных представителей конструктивистского направления – говорит, что дети – это маленькие ученые, которые формулируют и проверяют гипотезы о мире. Основными понятиями в саморегуляции учения детей являются: а) самокомпетентность (self-competence beliefs), которая включает знание о своих академических способностях, активной позиции (personal agency), умениях контроля (control beliefs); б) теории об усилиях (theories about effort); в) теории о стратегиях (theories about strategies) [4; 11].

Позитивность восприятия детьми своих академических способностей резко снижается в школьные годы. Дети приходят в школу с позитивным мнением о своих способностях, и до 2 класса большинство из них верят, что усилие может компенсировать недостаток способностей, а тренировка способствовать большому достижению. К 4–5 классу придается большое значение социальному сравнению с классом, нормативными данными, растет понимание, что усилие не компенсирует недостаток способностей. Получается, что внешние воздействия и социальные факторы делают усилия основой восприятия самокомпетентности [4; 11].

Еще одним компонентом самокомпетентности, который изменяется с годами, является активная позиция учащегося, которая обозначает, что человек постепенно берет ответственность за свои действия и соотносит успехи или поражения с выдвинутыми целями, мобилизованными ресурсами, приложенными усилиями [4; 11].

Умения контроля, по мнению S.G. Paris и J.P. Byrnes, это ожидания, которые есть у человека по поводу достижения желаемых результатов. Результаты могут стать достижимыми или недостижимыми в зависимости от веры человека в свои способности и усилия. Проблемы в учении часто возникают из-за нереалистичных представлений учащихся о неспособности достичь желаемых результатов [11].

Теории об усилиях формируют понимание взаимоотношений конструктивных мнений об умениях и управляют процессами саморегуляции, оптимизируя самооценку и минимизируя усилия и эмоциональный стресс [4; 11].

Согласно С.С. Dweck и Е.С. Elliot маленькие дети определяются как «подрастающие ученые», которые верят, что интеллект развивается вследствие приложенных усилий. С возрастом детские теории об усилиях дополняются влиянием внешних факторов такими, как похвала и дифференцированное в зависимости от академических успехов поведение учителя. В итоге дети переходят на стадию «настоящих ученых», когда они понимают, что интеллект ограничен и не может быть развит с помощью усилий [5]. Постепенно дети могут соотносить причины своих успехов и неудач с внутренними (усилия, способности) или внешними (удача, другие люди) факторами более точно. В то же время начинают появляться аффективные реакции. Например, В. Weiner установил, что дети испытывают гордость, стыд, вину или даже гнев в зависимости от того, приписывают они успех или поражение приложенным усилиям или внутренним способностям [18].

Инструментальные стратегии и их эффективное использование – две главные характеристики саморегуляции учения. Некоторые стратегии применяются для организации обработки информации, другие – для управления временем, мотивацией, эмоциями. Стратегии могут отличаться по сущности, спецификации, области применения, однако им всем присущи некоторые базовые характеристики: а) применяются преднамеренно для достижения конкретных целей; б) создаются и иницируются человеком и включают действие и контроль; в) вовлекают когнитивные навыки и мотивацию, применяя их избирательно и гибко; г) являются тактиками социальной помощи решения проблем, д) их развитие включает и автоматизацию, и переструктурирование различных задач [4; 11].

Процесс саморегуляции начинается с развития у детей знания о стратегиях, то есть они начинают с формирования декларативных знаний (*declarative knowledge*) о функциях и целях репертуара стратегий. Затем дети учатся применять выученные стратегии, тем самым развивают процессуальные знания (*procedural knowledge*) о стратегиях. Наконец, дети учат, когда и зачем применять эти стратегии, т.е. они начинают развивать условное знание (*conditional knowledge*), которое поможет им в выборе между более или менее эффективными стратегиями и их применении к различным зада-

чам. Стратегии саморегуляции, первоначально формирующиеся во внешнем плане и на примере конкретных учебных задач, переходят во внутренний план и трансформируются во внутренние репрезентации [2].

Таким образом, по мнению психологов-конструктивистов, учащиеся – это активные участники своего учения. Когда учащиеся взаимодействуют с другими людьми и получают информацию о процессе учения, они вовлекаются в серию когнитивных процессов, которые приводят к изменению их представлений об академической компетентности, усилиях, задачах, стратегиях. В то же время, учащиеся самостоятельно конструируют принципы регуляции компонентов процесса учения.

Социально-когнитивные теории саморегуляции предполагают, что когнитивные способности учеников могут влиять на инициацию, управление и настойчивость в поведении. Для социально-когнитивных психологов саморегуляция имеет отношение к действиям, которые мотивированы, осознаны и ориентированы на достижение целей. Саморегуляция одна из важнейших характеристик личности, влияющих на поведение [4; 14].

А. Бандурой были выделены две группы взаимовлияющих факторов саморегуляции: внешние и внутренние. В начале процесса социализации поведение ребенка зависит от внешних форм поощрения и наказания, а с опытом он переходит к внутренним формам подкрепления, т.е. он становится способным к саморегуляции. В качестве внешних факторов А. Бандура выделяет стандарты (standards), по которым человек оценивает свое поведение. Они формируются в зависимости от личностных характеристик, а также характеристик окружающей среды. Человек узнает о ценности дружелюбного поведения из наставления родителей и учителей, вырабатывает множество стандартов, наблюдая за другими. Кроме того, внешними факторами саморегуляции является подкрепление (reinforcement). Человек нуждается в подкреплении со стороны общества (материальная поддержка, одобрение учителя и т.п.) и внутреннем самоподкреплении (маленькие вознаграждения, которые человек делает себе после достижения промежуточных целей). Однако если человек вознаграждает себя за неадекватные действия, это может привести к санкциям от окружающей среды. Когда человек делает то, что не соответствует его собственным внутренним стандартам, он склонен воздерживаться от самовознаграждения [1].

Внутренние факторы саморегуляции рассматриваются социально-когнитивными психологами более подробно и среди них выделяют три основных: самонаблюдение, самооценивание и самореакцию [1; 4; 14].

Самонаблюдение (self-observation) – важный момент для осуществления эффективной саморегуляции. Согласно D.H. Shunk люди могут оценивать свое поведение по различными параметрам: качество, темп, количество, оригинальность проделанной работы; в межличностных отношениях для нас важна коммуникабельность и соответствие поведения общественной морали [14]. Такая оценка действий имеет информативную и мотивационную функции. На основе этих самонаблюдений, человек может измерить, насколько он продвинулся на пути достижения цели и, если необходимо, сделать необходимые корректировки [1; 4; 11].

Самооценивание (self-judgement) помогает человеку регулировать поведение с помощью мышления. Человек выносит суждения о ценности своих действий на основе целей, которые он перед собой ставит. На процесс оценивания могут повлиять различные переменные: личные стандарты («Я буду читать по одной книге в день»), сравнение поведения с образцами (нормы этикета), ценность деятельности для человека и др. [14].

Самореакция (self-reaction) – это способ, с помощью которого люди реагируют на их собственные представления о возможности достижения цели. Человек работает для того, чтобы заслужить награду или избежать наказания в соответствии с установленными им самим стандартами. Даже, если эта награда не вполне осязаема, она часто сопровождается личностно опосредованными неосознаваемыми стимулами, такими как осознание успеха. В отличие от теории подкрепления, которая говорит, что последствия изменяют поведение, социально-когнитивная теория говорит, что предвидение последствий усиливает мотивацию [14].

Социально-когнитивная теория отмечает важность окружения человека как фактора саморегуляции. Вера в то, что кто-то может достичь поставленной цели, важная часть саморегуляционного процесса. Кроме того, эта вера, в большей степени, возникает в социальном контексте через социальное воздействие и сравнение. Таким образом, саморегуляция рассматривается как фундаментальный саморазвивающийся процесс, который связан с осознанием личностью своей самоэффективности, ожидаемыми результатами, использованием метакогнитивных стратегий наблюдения и конт-

роля поведения [14]. На сегодняшний день наибольшее число исследований саморегуляции учения ведется в рамках социально-когнитивного направления [6; 12; 15; 16; 19].

На основе проведенного теоретического анализа исследований саморегуляции учения в современной зарубежной психологии можно сделать следующие выводы:

- Терминологическая путаница в научной литературе в понимании феномена саморегуляции, ее основных компонентов и связанных с ней понятий, а также фрагментарные, разрозненные и дублированные исследования саморегуляции делали любые попытки в углублении знаний в данной области трудной задачей. Сложно операционализировать и категоризировать процессы, которые участвуют в саморегуляции учения, т.к. исследователи часто используют различную терминологию и разнообразные теоретические подходы для описания и объяснения полученных результатов.

- Среди теоретических парадигм, описывающих саморегуляцию учения, выделяют бихевиористскую, конструктивистскую, феноменологическую, атрибутивную и др. Наиболее перспективным считается социально-когнитивистский подход, предложенный А. Бандурой, который понимал саморегуляцию как мотивированную, осознанную и ориентированную на достижение целей деятельность.

- Существуют вариации в понимании саморегуляции учения, однако большинство исследователей определяют ее как процесс постановки учениками целей учения, контроля их выполнения, оценки когнитивных, поведенческих и социальных условий оптимизации обучения.

Список литературы

1. Бандура, А. Теория социального научения / А. Бандура. – СПб.: Евразия, 2000. – 320 с.
2. Марютина, Т.М. Саморегуляция в обучении и академическая успеваемость / Т.М. Марютина // Вопросы психологии. – 1992. – № 1. – С. 166–168.
3. Улановский, А.М. Конструктивизм, радикальный конструктивизм, социальный конструктивизм: мир как интерпретация / А.М. Улановский // Вопросы психологии. – 2009. – № 2. – С. 35–45.
4. Carvalho, M.K.F. A review on theories of self-regulation of learning / M.K.F. Carvalho [and others] // Bulletin of the Faculty of Education. – Part 3. – № 50. – 2001. – P. 437–445.
5. Dweck, C.S. Achievement motivation / C.S. Dweck, E.S. Elliot // Carmichael's manual of child psychology / eds. P. Mussen. – New York: Wiley, 1983. – P. 643–691.

6. Handbook of self-regulation / edited by M. Boekaerts, P.R. Pintrich, M. Zeidner. – New York: Academic Press, 2000. – 783 p.
7. Karoly, P. Mechanisms of self-regulation: a system view / P. Karoly // Annual Review of Psychology. – 1993. – № 44. – P. 23–52.
8. Mace, F.C. Operant theory and research on self-regulation / F.C. Mace, P.J. Belfiore, M.C. Shea // Self-regulated learning and academic achievement: Theoretical perspectives / edited by B.J. Zimmerman, D.H. Schunk. – Hillsdale, NJ: Erlbaum, 2001. – P. 39–66.
9. Markus, H. The dynamic self-concept: A social psychological perspective / H. Markus, E. Wurf // Annual Review of Psychology. – 1987. – № 38. – P. 299–337.
10. McCombs, B.L. Self-regulated learning and academic achievement: a phenomenological view / B.L. McCombs // Self-regulated learning and academic achievement: Theoretical perspectives / edited by B.J. Zimmerman, D.H. Schunk. – Hillsdale, NJ: Erlbaum, 2001. – P. 67–124.
11. Paris, S.G. Constructing theories, Identities, and actions of self-regulated learners / S.G. Paris, J.P. Byrnes, A.H. Paris // Self-regulated learning and academic achievement: Theoretical perspectives / edited by B.J. Zimmerman, D.H. Schunk. – Hillsdale, NJ: Erlbaum, 2001. – P. 253–288.
12. Pintrich, P.R. The development of academic self-regulation: The role of cognitive and motivational factors / P.R. Pintrich, A. Zusho // Development of achievement motivation / eds. A. Wigfield, J.S. Eccles. – San Diego, CA: Academic Press, 2002. – P. 249–284.
13. Post, Y. A historical examination of self-regulation: helping children now and in the future / Y. Post, W. Boyer, L. Brett // early Childhood Education Journal. – 2006. – № 34 (1). – P. 5–15.
14. Schunk, D.H. Social cognitive theory and self-regulated learning / D.H. Schunk // Self-regulated learning and academic achievement: Theoretical perspectives / edited by B.J. Zimmerman, D.H. Schunk. – Hillsdale, NJ: Erlbaum, 2001. – P. 125–152.
15. Self-regulated learning and academic achievement: Theoretical perspectives / edited by B.J. Zimmerman, D.H. Schunk. – Hillsdale, NJ: Erlbaum, 2001. – 320 p.
16. Self-regulated learning and academic achievement: Theory, research and practice / edited by B.J. Zimmerman, D.H. Schunk. – New York: Springer-Verlag, 1989. – 212 p.
17. Turner, S. Empowering students to become self-regulated learners / S. Turner // Professional School Counseling. – 2002. – № 5(4). – P. 275–265.
18. Weiner, B. An attributional theory of motivation and emotion / B. Weiner. – New York: Springer-Verlag, 1986.
19. Zimmerman, B.J. Self-regulated learning and academic achievement: an overview / B.J. Zimmerman // Educational Psychologist. – 1990. – № 25. – P. 3–17.

Шевелинская Юлия Петровна – преподаватель кафедры экспериментальной и прикладной психологии УО «Гродненский государственный университет имени Янки Купалы».

ЛИЧНОСТЬ КАК СУБЪЕКТ ОБЩЕНИЯ И СОЦИАЛЬНОГО ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ

УДК 316. 628

Н.В. Кухтова

ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ НАПРАВЛЕНИЯ В ПОНИМАНИИ СОДЕРЖАТЕЛЬНЫХ ХАРАКТЕРИСТИК ПРОСОЦИАЛЬНОГО ПОВЕДЕНИЯ

В статье представлен теоретический анализ содержательных характеристик просоциального поведения (альтруизма, эмпатии) с точки зрения различных направлений в психологии зарубежных исследователей: бихевиористическое, психоаналитическое, гуманистическое, трансперсональное, когнитивное, гештальтпсихология, психодрама и т.д. Российские исследователи рассматривают: изучение качественной природы, исследование связи структурных характеристик содержательных компонентов просоциального поведения (эмпатии, альтруизма) с разными психическими процессами и психологическими особенностями личности, исследование процессуального характера.

Ключевые слова: просоциальное поведение, эмпатия, альтруизм, психологические направления.

Считается, что определяющее значение для осуществления просоциальных действий имеет наличие у субъекта альтруистической мотивации феноменов идентификации, эмпатии и альтруистических установок в реализации просоциального поведения [10]. Понятие «просоциальное поведение» включает в себя различные виды действий, направленных на совершение поступка для блага другого. К содержательным характеристикам просоциального поведения относятся такие качества и свойства личности, как эмпатия, альтруизм, переживание морального долга, ответственность.

Однако в психологических направлениях более широко представлены альтруизм и эмпатия. Альтруизм (от лат. alter – другой) – нравственный принцип поведения, означающий способность осуществлять бескорыстные действия в интересах других людей. Психологическая проблематика альтруизма разрабатывается в рамках исследования альтруистического, просоциального, помогающего поведения, гуманных установок личности. В качестве механизмов альтруизма исследуются моральные нормы «помощи», «самоотдачи», феномены идентификации и эмпатии. Альтруистическая на-

правленность личности субъективно сопровождается специфическими переживаниями: желанием приносить другим радость, сочувствием, состраданием, чувством участия, жалости и т.п. [21].

Эмпатия является важным и давнишним компонентом в социальном и эмоциональном научении и просоциальном исследовании навыков. Роль эмпатии в регулировании эмоции связана с множеством просоциальных поведений, таких как любезность и альтруизм. Исследования индивидуальных различий в социальном функционировании в особенности облегчили оценку и обработку социальных дефицитов навыка, и поощрение просоциального поведения [33].

Подходы к исследованию просоциального поведения можно связать с основными направлениями в психологии XX века, прежде всего в зарубежной психологии: бихевиоризмом, психоанализом, гуманистической психологией и трансперсональной психологией, когнитивным направлением, гештальтпсихологией, психодрамой.

Психоаналитическое направление. Впервые явление эмпатии описывается З. Фрейдом, рассматривающим его с двух сторон. Во-первых, З. Фрейд указывал, что эмпатия = вчувствованию имеет определенную роль в процессе социализации личности. Прежде чем стать таковой, эмпатия, по его мнению, проходит путь от идентификации, через подражание, установившись, помогает человеку уходить от биологически заданного влечения к агрессии. Иногда, по мнению З. Фрейда, это внутреннее противоречие между альтруистическими чувствами и биологическими инстинктами может приводить человека к эмоциональному неблагополучию. Во-вторых, З. Фрейд полагал, что без процесса вчувствования невозможно соприкосновение с душевной жизнью другого человека [26].

Современник З. Фрейда Е. Блейер рассматривал феномен эмпатии под термином «синтония», подразумевая «инстинктивное созвучие с окружающей средой». Эмоциональная сонастроенность представлялась иррациональным и внеинтеллектуальным способом познания социального [5].

Один из последователей З. Фрейда А. Адлер пользуется термином «сопереживание» [4]. Он также считает, что в основе сопереживания лежит процесс идентификации, который впоследствии может перерасти в более сложное явление и остановиться в своем развитии. При положительном варианте человек развивает в себе уверенность в своих силах и доверие к другим. Отрицательный вариант ведет к психической или социальной деградации человека.

К. Юнг понимал эмпатию как «интроекцию объекта, основанную на бессознательной проекции субъектных содержаний» [9, с. 243]. Эмпатия, по мнению К. Юнга, предполагает субъективное отношение доверия или уверенности в объекте. Это готовность встретить объект на полпути, субъективная ассимиляция, приводящая к хорошему пониманию между субъектом и объектом или, по крайней мере, изображающая таковое.

Э. Фромм связывает явление эмпатии с феноменом «любви». Поясняя центральное понятие своего исследования, автор употребляет термины, отражающие суть эмпатии: заинтересованность в развитии партнера, желание помочь, сопереживание, отсутствие эгоистической направленности, видение партнера в его собственном проявлении, уважение к его миру [27, с. 14]. Э. Фромм анализирует различные формы высших чувств (заботу, ответственность, уважение, заинтересованность), которые, по существу, отражают разные стороны просоциального поведения.

Особое внимание в классическом психоанализе уделено альтруистическим чувствам, представленным как вынужденная форма поведения человека в противоположность биологически заданным бессознательным влечениям к агрессии и разрушению с сопутствующим им эмоциональным насыщением. Так, в психоанализе альтруизм рассматривается в качестве производной от базовой эгоистической, инстинктивной мотивации. Альтруистическое поведение представляет собой продукт трансформации первичных инстинктивных влечений. Альтруизм выступает как средство редукции чувства вины, как синоним мазохизма, альтруистическое отречение рассматривается как реализация заблокированных эгоистических желаний с помощью замещающих фигур [21].

Анализируются защитные формы альтруизма при невротическом развитии личности. В психоанализе описаны защитные механизмы, связанные с мнимым альтруизмом: реактивное образование (инверсия), проективная идентификация, рационализация (декларируемые формы человеколюбия). Защитные, искаженные формы гуманности маскируют враждебность и аномалии развития личности. Вместе с тем альтруистическая мотивация в психоанализе не рассматривается в качестве базовой и в качестве самостоятельного вида мотивации, то есть человек остается эгоистом по своей природе [21].

Если классический психоанализ находит истоки эмпатии в механизме идентификации, то неофрейдисты ищут их в явлении эмоционального заражения. Они полагают, что детские пережива-

ния закрепляются через эмпатические отношения с матерью, а потом уже могут возобновляться во взрослом возрасте. Э. Фромм, Г. Салливен, К. Хорни, Т. Рейк – представители неопсихоанализа – рассматривают эмпатию в виде чисто эмоционального явления [12; 28].

В психоанализе и неопсихоаналитических концепциях имеются описательные сведения о различных аспектах эмпатии; феномен эмпатии рассматривается с точки зрения взаимосвязи аффективных и когнитивных процессов [26; 27; 29].

Бихевиористическое направление. Об эмпатии упоминается в связи с явлением альтруизма. Алофрид полагает, что в основе альтруистического поведения лежит особое эмпатическое подкрепление: удовольствие, которое получает ребенок при виде последствий своего альтруизма [22].

Также в бихевиористском направлении была предпринята попытка подразделить эмпатию на ряд форм. М.Л. Хоффман выделяет внутри эмпатии *аффективный* (разделение переживаний человека с помощью пропускания через себя чужих эмоций), *когнитивный* (определяется познавательным содержанием переживаний) и *мотивационный компоненты* (базируется на способности эмпатирующего к альтруистическому поведению) [32]. Так, в исследованиях М.Л. Хоффмана, эмпатия рассматривается как аффект человека, наблюдающего за состоянием другого; при этом внимание исследователя акцентируется на познавательном компоненте эмпатии и различных аспектах эмпатического взаимодействия. По мнению М.Л. Хоффмана, в основе социального научения лежит теория замещающего переживания, в основу которой положены факты, подтверждающие, что научение через сопереживание не менее эффективно, чем непосредственное наказание виновника за совершенное действие [32].

Бихевиористическая концепция представила феномен эмпатии в виде специфической эмоциональной реакции на воздействие социальной среды без значимой нагрузки психических состояний субъекта [31; 32]. Сторонники этого направления считают, что в межличностном взаимодействии обобщенные «подкрепители» (внимание, уважение, одобрение других) имеют существенное значение.

В рамках бихевиоризма альтруизм рассматривается как поведение, обусловленное негативным или позитивным эмпатическим подкреплением (т.е. исчезновением неприятного чувства, возникающего при виде страданий другого человека или появлением приятного чувства при виде освобождения человека от этих страданий) и предстает, как позитивная, социально значимая форма поведения, создаваемая

по культурным образцам с опорой на механизм обусловливания путем подкрепления или механизм следования эталонной модели повеления [21]. Здесь альтруизм отождествляется с эгоистическим поведением. Ряд других авторов считают, что альтруистический поступок имеет самостоятельное подкрепляющее значение [21].

А. Бандура объясняет причины помогающего поведения и роль механизмов научения. В процессе взросления дети приучаются сопереживать другим людям и оказывать им помощь [10]. Люди учатся оказывать помощь путем подкрепления – эффектов вознаграждения и наказания за помогающее поведение, а также путем подражания – в ходе наблюдения за поведением других людей, оказывающих помощь.

Несомненным достоинством концепции бихевиористов является выделение интерактивного аспекта эмпатии. Основные положения этой концепции состоят в том, что: а) научение происходит через чувственную сферу, т.е. через сопереживание, а возрастные характеристики лишь ограничивают объем и качество выучиваемого материала; б) научение совершается через подражание, чувствительность к соответствующей информации, тонкую дифференциацию окружающего мира с его подкрепляющими возможностями; в) научение через сопереживание происходит не менее успешно, чем посредством упражнений (концепция замещающего переживания).

Представители необихевиоризма уделяли в основном внимание вопросу механизма действия эмпатии. Изучая в своих опытах отношения между наблюдателем и объектом наблюдения, они сделали вывод, что наблюдатель переживает состояние объекта через механизм замещающего побуждения, функцией которого является социальное научение. Причем эмпатия в данных опытах выступала не только как реакция на уже случившееся переживание объекта, но и как предвосхищение этой реакции. М. Аргайл рассматривает следующие факторы, обуславливающие эмпатию: способность принимать роли, межличностную мотивацию и наличие данного переживания в эмоциональной памяти эмпатизирующего [31].

Когнитивное направление видит причину появления эмпатии в глубинной потребности каждого человека быть любимым, рассчитывать на поддержку – во имя сохранения душевного здоровья, но именно эта самая потребность и мешает проявлению эмпатии, так как чрезмерная забота о том, как заставить себя полюбить, приводит человека к эмоциональному расстройству, сопровождаемому чувством тревоги, а потому побуждает нас в процессе общения чувствовать не столько собеседника, сколько себя.

Одним из центральных понятий в данном направлении является децентрация – механизм преодоления эгоцентризма личности. Это явление напрямую связано с когнитивной эмпатией. Ребенок уходит от эгоцентрического мышления из-за потребности во взаимоотношениях с другими людьми. В результате столкновения с чужой позицией он вынужден через эмпатическое переживание принимать роли других людей, благодаря чему процессы социализации, когнитивного и морального развития личности идут успешно. В противном случае личность может невротизироваться.

Так Р. Даймонд обратила внимание на роль эмпатии в познании и выделила предикативный вид эмпатии, определяя его как способность предсказывать ответы других в определенной ситуации. Это возможно, по ее мнению, через воображаемое перенесение себя в мысли, чувства и действия другого. Психологи этого направления интерпретируют эмпатию как понимание другого на основе интеллектуальной реконструкции его внутреннего мира. Но, несмотря на это, среди свойств, помогающих процессу понимания, ведущими оказываются те, что связаны с эмоциональной чувствительностью. Они показали связь высокого уровня эмпатии с оптимизмом, пластичностью, яркой эмоциональностью, отзывчивостью, неуверенностью в себе.

Когнитивный подход делает акцент на рациональном освоении проблемных ситуаций и разумном эгоизме, «альтруистическом эгоизме», по выражению Г. Селье. В явной форме рассудочный взгляд на помогающее поведение просматривается – в модели «затрат и пользы» Б. Латане и Дж. Дарли, согласно которой, очевидцы часто принимают во внимание те вознаграждения и затраты, которые последуют в случае оказания или неоказания ими помощи. Не отрицая важности механизма взвешивания затрат и пользы, поведение, детерминируется лишь, таким образом и перестает быть альтруистическим по определению. Когнитивный подход следует принципу рациональности в построении строгих моделей помогающего поведения [21].

Интегрированная когнитивно-физиологическая модель «возбуждение / затраты – вознаграждение» (разработанная Дж. Пилиавин и коллегами) объясняет стремление помочь в чрезвычайных ситуациях. В соответствии с данной моделью: когда человек видит, что другому срочно требуется помощь, то он испытывает негативное эмоциональное возбуждение и хочет помочь, чтобы снять свой личный дистресс [10].

Психодрама. По мнению Г. Лейтц: «Модус отношений вчувствования, с одной стороны, является условием осуществления психодрамы, с другой стороны, психодраматическое действие стимулирует и развивает способность к вчувствованию» [11, с. 47]. В качестве предпосылки вчувствования названо «умение-отказаться-от-самого-себя» в смысле непредубежденного отношения к исходящей от других индивидуальностей информации. Вчувствование рассматривается как принятие роли в воображении, дающем целостное понимание другого человека и его ситуации. Благодаря эмпатии человек получает возможность быстро ориентироваться в различных ситуациях и адекватно вести себя в окружении посторонних людей. По мнению исследователей, работающих в данном направлении, преобладание когнитивного компонента вчувствования над эмоциональным может привести к использованию своих эмпатических способностей в эгоистических целях. В психодраме когнитивные и эмоциональные компоненты находятся в уравновешенном состоянии по отношению друг к другу. Механизм эмпатии представителям данного направления видится таким: вчувствующийся участник психодрамы сначала осмысливает другого человека в качестве воспринимаемого объекта, а затем чужие переживания воспринимаются с позиции собственного «Я». Хотя Я. Морено и характеризует эмпатию как позитивную форму отношений, но отмечает, что она «не способна дать удовлетворительного объяснения процессам внутри социальной конфигурации или двухсторонних переживаний в психодраматической ситуации» [11, с. 50].

Гештальттерапия. По мнению К. Наранхо, психотерапевтический процесс состоит из передачи переживаний, и техники нужны только для того, чтобы стимулировать этот процесс [14].

Также последователи данного направления отмечали огромную роль эмпатии для создания конструктивной атмосферы в гештальт-группах. К. Рудестам сделал вывод о том, что эмпатийные отношения в группе нарушаются, когда у ее участников присутствует невротический механизм – слияние, заключающийся в невозможности человека дифференцировать себя и других, а также представить, что другой чувствует не так, как он. Таким образом, эмпатию рассматривают как свойство терапевта [19].

Гуманистическое направление. К. Роджерс видел основную роль эмпатии в налаживании взаимоотношений между пациентом и терапевтом [17]. Исследователь подчеркивал, что принятие себя без эмпатии (под которой имеется в виду способность проникно-

вения в мысли и чувства другого, умение смотреть на его проблему с его позиции) – это недифференцированное благодушие, граничащее с равнодушием. Суть феноменологической позиции К. Роджерса в том, что невозможно понять человека (а следовательно, и помочь ему), если не заглянуть в его мир, не увидев его таким, каким он дан в восприятии этому человеку. Подход психотерапевта гуманистического направления базируется на идентификации, сопереживании, уважении к личности и сформированном на их основе искреннем эмоциональном отклике.

Для определения сущности эмпатии в другом исследовании К. Роджерс опирался на понятия состояния и переживания. Эмпатийный человек пронизательно улавливает смысл переживания, состояния другого человека в данный конкретный момент, и указывает на этот смысл, чтобы помочь партнеру сконцентрироваться на нем и побудить к дальнейшему, более полному и беспрепятственному переживанию.

Впоследствии К. Роджерс распространил свое понимание эмпатии на другие сферы человеческого общения: ученик – учитель, ребенок – родитель и т.д. К. Роджерс говорит об эмпатии как о важнейшей установке, свойстве фасилитатора [7; 17].

Последователи К. Роджерса, психологи С. Дэним, Н. Каган, Д. Шлиен говорят об эмпатии как о способности отслеживать и описывать внутренний мир другого в понятных для него словах. Т. Киф в свою модель эмпатического процесса включает этап точной передачи другому возникших по его поводу чувств в вербальной и невербальной формах. Такое расширенное и углубленное понимание эмпатии означает, что о ней нельзя говорить при отсутствии коммуникативного компонента [5]. Р. Бернс, приводит потенциальные характеристики человека, способного к эмпатии: а) проявление терпимости к выражению эмоций со стороны другого человека; б) умение глубоко вникнуть в мир другого, не раскрывая при этом своего собственного; в) готовность адаптировать свое восприятие к восприятию другого человека, чтобы достичь еще большего понимания того, что с ним происходит [3].

Согласно А. Маслоу, хороший психотерапевт способствует самоактуализации личности на основе помощи, оказываемой клиенту в «распознавании им самого себя» [2; 13].

В гуманистическом направлении альтруизм определяется как особый вид мотивации, имеющий ее фундаментальный и универсальный характер («социальное чувство А. Адлера, «альтруистическая ориентация») [21].

Трансперсональная психология. Отличительной чертой трансперсональной психологии является признание форм психического бытия, не совпадающих с личным сознанием и личным бессознательным. Субъект способен выходить (трансцендировать) за пределы индивидуального бытия к формам коллективного бессознательного и сверхсознания. Инобытие имеется либо в безднах архетипического бессознательного (К.Г. Юнг), либо в разнообразных формах измененных состояний сознания («мистические состояния» У. Джеймса, «пиковые переживания» А. Маслоу, измененные состояния сознания» Ч. Тарта, таинственность «альтруистической любви» П.А. Сорокина). Применительно к альтруизму основной практический вывод, следующий из этих учений, заключается в том, что формы расширенного сознания способны повышать альтруистичность и толерантность человека (погружение в глубины коллективного бессознательного, восхождение к пиковым переживаниям, достижение контакта с высшими энергиями) [21].

В российской психологии содержательные компоненты просоциального поведения в основном рассматриваются по следующим направлениям:

1. Изучение качественной природы содержательных характеристик просоциального поведения (эмпатии, альтруизма).

В целом ряде исследований значительная роль отводится когнитивному компоненту эмпатии, определяющемуся познавательным содержанием эмпатических переживаний в форме образов, моделей, схем, обобщений, представлений непосредственного реального окружения. Признается, что: 1) эмпатическое познание носит, в основном, подсознательный характер [8]; 2) основу познания составляют процессы восприятия, понимания, аналогии, поставляющих адекватную информацию о субъекте взаимодействия [15]; 3) когнитивная эмпатия может осуществляться в условиях отсутствия прямого вербального контакта посредством подсознательного восприятия невербальных способов взаимодействия [8; 16].

В психологии, помимо эмоциональной и когнитивной, выделяются действенная и поведенческая эмпатия, характеризующиеся активным содействием, помощью другой личности или группе [15]. Действенная эмпатия определяется практическим, регулятивным компонентом межличностного взаимодействия, имеющая альтруистические по своей природе акты взаимодействия, основанные на эмоциях сострадания, сопереживания, сочувствия, способствующие установлению демократических и доверительных межличностных взаимоотношений.

Наряду с вышеперечисленными компонентами эмпатии, в последнее время, выделяется предиктивный компонент, проявляющийся как способность человека предсказывать аффективные реакции другого в конкретных ситуациях.

Значительный вклад в исследование эмпатии внесен Ю.Б. Гиппенрейтер, Т.Д. Карягиной, Е.Н. Козловой [7]. Они пришли к необходимости ввести термин «конгруэнтная эмпатия». Ю.Б. Гиппенрейтер предлагает под конгруэнтной эмпатией понимать: а) способность к последовательному выражению понимания другого в речи и (или) действиях; б) способность к гибкому переключению от состояния эмпатического понимания другого к искреннему выражению своих реальных чувств, в том числе, отрицательных, без потери общего позитивного принятия другого [7].

Попытка Ю.Б. Гиппенрейтер добиться «более однозначного понимания эмпатии» и введения термина «конгруэнтная эмпатия» подверглось критике со стороны А.Б. Орлова, М.А. Хазановой. Они утверждают, что феномена конгруэнтной эмпатии не существует, «есть феномены эмпатии и конгруэнтности, т.е. «эмпатия + конгруэнтность», это два различных условия фасилитации [16].

Необходимо отметить, что К.К. Платонов определяет эмпатию как способность личности «понимать переживания другой личности (в частности, по мимике) и сопереживать их в процессе межличностных отношений; обязательный компонент коммуникативных способностей и полноценного общения, в процессе которого эмпатия развивается» [20].

Альтруистические мотивы складываются по мере усвоения ребенком нравственных норм, в процессе развития нравственного чувства. Т.П. Гаврилова отмечает, что развитию альтруистических мотиваций у детей способствует их эмоциональная отзывчивость на переживания как других людей, так и животных [6].

Синтез представлений об альтруизме Л.М. Божович, Л.А. Запорожца позволяет выделить два типа альтруистических мотивов: личностно-нормативный (мотив морального долга) и эмоциональный (мотив сочувствия). Первый является следствием нормативного воспитания личности и формируется на основе интериоризации альтруистических социальных норм, которые стали внутренними императивами, регулирующими деятельность. Реализация этого мотива сопровождается позитивными чувствами морального удовлетворения. Мотив сочувствия основан на воспитании идентификационных и эмпатических способностей. Его реализация не

возможна без процесса сочувствия и вчувствования в переживания нуждающегося в помощи человека [10].

2. Исследование связи структурных характеристик содержательного компонента просоциального поведения (эмпатии, альтруизма) с разными психическими процессами и психологическими особенностями личности.

Занимаясь проблемами психологии индивидуальных различий, Б.М. Теплов рассматривал способность к эмпатии признаком и функцией «живого воображения», которая делает возможным подлинно чуткое отношение к окружающим. По мнению Б.М. Теплова, для полного сопереживания с воспринимаемыми положительными или отрицательными эмоциями необходимо мысленно встать на место другого, «перенестись» в его положение [24].

В исследованиях П.М. Якобсона анализируются два вида проявления чувств: первый из них основывается на сопереживании и зависит от умения человека «входить в иллюзорную, воображаемую ситуацию»; второй вид чувств основывается на реальных ситуациях, «имеющих жизненную основу» [30, с. 37–38].

В концепциях эмоциональной эмпатии, первоначально преобладавших в психологии, выделяются различные виды эмпатии, которые иногда представляются ее уровнями [16; 23]. Первый вид эмпатии характеризуется ответной эмоциональной реакцией по типу заражения. Биологическими предпосылками данного вида эмпатии Т.П. Гаврилова считает способность реагировать на экспрессивные проявления эмоциональных состояний другого, а также способность различать содержания этих состояний [6]. Второй вид аффективной эмпатии существует в эмоциях сопереживания и сочувствия, т.е. в более сложных формах соучастия в эмоциях другого [6]. В основе сопереживания, по мнению Т.П. Гавриловой, лежит переживание чувств другого ради собственного благополучия, когда субъект соотносит наблюдаемую ситуацию с прошлым опытом или предвосхищает подобную возможность для себя и, стараясь уйти от ситуации, стремится избежать повторения пережитого опыта. При сочувствии субъект переживает неблагополучие другого без соотнесения с собственным благополучием или состоянием, демонстрируя сугубо альтруистическое переживание эмоций другого.

3. Исследование процессуального характера содержательных компонентов просоциального поведения (эмпатии, альтруизма).

М.А. Абалакина и В.С. Агеев определяют эмпатию как такое средство понимания одного человека другим, при котором нет не-

обходимости прибегать к словесному, рациональному, дискуссионно-логическому уровню контакта, когда необязательно выражать словами, произнесенными вслух или написанными, то, что существует во взаимодействии с другими людьми. Исследователи делают акцент на различие рационального и иррационального средств понимания других: они полагают, что восприятие объекта субъектом, основанное на чувствах, ощущениях, эмоциях, связано с механизмом эмпатии, понимание же, основанное на разуме, слове, на логических связях, тесно связано с механизмом рефлексии [1]. Авторами делается вывод о том, что важны оба «механизма», однако, именно эмпатия открывает нам дверь в мир людей и эмоциональных человеческих контактов.

Влияние эмоциональной регуляции на акты поведения отмечает Л.П. Стрелкова [22], понимая под эмпатией способность субъектов эмоционально откликаться на состояние другого, проявляющуюся в виде однонаправленного (от сопереживания к содействию) сложного процесса, в котором каждое звено – сопереживание – сочувствие – внутреннее содержание – имеет определенную функцию и по-разному участвует в общей эмоциональной регуляции поведения.

В связи с этим Л.П. Стрелковой отмечается, что: 1) при сопереживании, основой которого является идентификация, а пусковым механизмом – эмоциональное заражение, психическое управление активацией состоит в направленности к другим, в слиянии с внутренним миром других людей и со всем окружающим; 2) эмоционально-эмпатическая регуляция при сочувствии, необходимым условием проявления которого является когнитивная ориентация в ситуации, отличается степенью осознанности и произвольности поведения; 3) в результате динамики внутренней регуляции в ходе последовательного развертывания эмпатийного процесса актуализируются различные формы содействия сначала внутреннего порядка, а затем и внешнего – оказание помощи [23].

В свою очередь альтруизм рассматривался как коллективистическая направленность личности (А.С. Макаренко, А.В. Петровский, Л.С. Сорвина, Л.И. Божович), разрабатывались аспекты альтруистической деятельности, отражающей направленность субъекта на защиту интересов общества в целом или отдельных групп. Некоторые исследователи относят к альтруистической деятельности эмпатию как аффективную связь с другим человеком и способность приобщаться к эмоциональной жизни другого человека, раз-

деляя его переживания, а также побуждение к альтруистическому поведению обществом, которое воздействует на субъекта посредством социальных норм [23].

Анализ вышеуказанных как российских, так и зарубежных исследований, позволяет сделать вывод, что дифференцировка содержательных характеристик просоциального поведения производится с учетом преобладания в ней одного из трех компонентов: эмоционального, когнитивного, поведенческого. Между этими элементами обнаруживаются сложные зависимости. Преобладание когнитивного момента в отражении эмоционального состояния другой личности характерно для адекватного понимания. Доминирование эмоционального компонента говорит о преимущественно эмоциональном отклике одной личности на переживания другой. В поведенческом компоненте преобладает не только понимание эмоционального состояния другого человека, но и оказание другому человеку активной поддержки.

Список литературы

1. Абалакина, М.А. Анатомия взаимопонимания / М.А. Абалакина, В.С. Агеев. – М.: Знание, 1990. – 64 с.
2. Анцыферова, Л.И. Психология самоактуализирующейся личности в работах Абрахама Маслоу / Л.И. Анцыферова // Вопросы психологии. – 1973. – № 1. – С. 173–180.
3. Бернс, Р. Развитие Я-концепции и воспитание / Р. Бернс. – М.: Прогресс, 1986. – 424 с.
4. Бундулс, Я. Индивидуальная психология Альфреда Адлера / Я. Бундулс // Вопросы психологии. – 1982. – № 2. – С. 133–139.
5. Гаврилова, Т.П. Понятие эмпатии в зарубежной психологии / Т.П. Гаврилова // Вопросы психологии. – 1975. – № 2. – С. 147–158.
6. Гаврилова, Т.П. Эмпатия и ее особенности у детей младшего школьного возраста: дис. ... канд. психол. наук: 19.00.07 / Т.П. Гаврилова. – М., 1977. – 178 с.
7. Гиппенрейтер, Ю.Б. Феномен конгруэнтной эмпатии / Ю.Б. Гиппенрейтер, Т.Д. Карягина, Е.Н. Козлова // Вопросы психологии. – 1993. – № 4. – С. 61–68.
8. Джрназян, Л.Н. Механизмы эмпатии в межличностных отношениях: автореф. дис. ... канд. психол. наук: 19.00.01 / Л.Н. Джрназян. – Тбилиси, 1984. – 29 с.
9. Зеленский, В.В. Аналитическая психология. Словарь / В.В. Зеленский. – СПб.: БСК, 1998. – 248 с.
10. Кухтова, Н.В. Содержательные и динамические характеристики личности школьников подросткового возраста с просоциальной направленностью: автореф. дис. ... канд. психол. наук: 19.00.07 / Н.В. Кухтова. – Минск, 2005. – 20 с.
11. Лейтц, Г. Психодрама: теория и практика. Классическая психодрама Я.Л. Морено / Г. Лейтц. – М.: Изд. группа «Прогресс», 1994. – 352 с.
12. Майерс, Д. Социальная психология / Д. Майерс. – СПб.: Питер, 1997. – 688 с.

13. Маслоу, А. Новые рубежи человеческой природы / А. Маслоу; пер. с англ. – М.: Смысл, 1999. – 425 с.
14. Наранхо, К. Гештальттерапия. Отношение и практика теоретического эмпиризма / К. Наранхо. – Воронеж: НПО «МОДЭК», 1995. – 304 с.
15. Обозов, Н.Н. Межличностные отношения / Н.Н. Обозов. – Л.: Изд-во ЛГУ, 1979. – 151 с.
16. Орлов, А.Б. Феномены эмпатии и конгруэнтности / А.Б. Орлов, М.А. Хазанова // Вопросы психологии. – 1993. – № 4. – С. 68–73.
17. Роджерс, К.Р. Взгляд на психотерапию. Становление человека / К.Р. Роджерс; пер. с англ. / общ. ред. и предисл. Е.И. Исениной. – М.: Издательская группа «Прогресс», «Универс», 1994. – 480 с.
18. Роджерс, К.Р. Эмпатия / К.Р. Роджерс // Психология эмоций. Тексты / под ред. В.К. Виллонаса, Ю.Б. Гиппенрейтер. – М.: Изд-во Моск. ун-та, 1984. – С. 235–237.
19. Рудестам, К. Групповая психотерапия. Психокоррекционные группы: Теория и практика / К. Рудестам. – М.: Прогресс, 1993. – 368 с.
20. Современная психология мотивации / под ред. Д.А. Леонтьева. – М.: Смысл, 2002. – 343 с.
21. Сопиков, А.П. Механизм эмпатии / А.П. Сопиков // Вопросы психологии познания людьми друг друга и самопознания. – Краснодар: Изд-во Кубанского ун-та, 1977. – С. 89–95.
22. Стрелкова, Л.П. Теоретико-методический подход к проблеме эмоционально-эмпатической регуляции поведения дошкольников / Л.П. Стрелкова // Эмоциональная регуляция учебно-трудовой деятельности. – М., 1996. – С. 33–45.
23. Стрелкова, Л.П. Психологические особенности развития эмпатии у дошкольников: автореф. дис. ... канд. психол. наук / Л.П. Стрелкова. – М., 1987. – 24 с.
24. Теплов, Б.М. Психология индивидуальных различий / Б.М. Теплов // Избранные труды: в 2 т. – М.: Педагогика, 1985. – Т. 1. – С. 14–223.
25. Франкл, В. Философия человеческой ответственности / В. Франкл // Человек в поисках смысла: сборник; пер. с англ. и нем. – М.: Прогресс, 1990. – 368 с.
26. Фрейд, З. Психоаналитические этюды / З. Фрейд. – Минск: Беларусь, 1991. – 606 с.
27. Фромм, Э. Искусство любви / Э. Фромм. – Минск: ТПЦ «Полифакт», 1990. – 80 с.
28. Хьелл, Л. Теории личности / Л. Хьелл, Д. Зиглер. – СПб.: Питер Пресс, 1997. – 608 с.
29. Эриксон, Э. Детство и общество / Э. Эриксон. – СПб.: Речь, 2000. – 416 с.
30. Яacobсон, П.М. Психология чувств / П.М. Яacobсон. – М.: Изд-во АПН РСФСР, 1961. – 216 с.
31. Argyle, M. The psychology of interpersonal behavior / M. Argyle. – London: Penguin Books, 1978. – 322 p.
32. Hoffman, M.L. Empathy, its development and prosocial implications / M.L. Hoffman // C.B. Keasey. Nebraska symposium on motivation. – Lincoln, Nebraska, 1978.
33. Schermerhorn, S. M. Underlying characteristics and profiles of empathic concern in children: dis. ... doctor or philosophy / S.M. Schermerhorn. – New York, 2006.

Кухтова Наталья Валентиновна – кандидат психологических наук, доцент, заведующая кафедрой социально-экономических и гуманитарных дисциплин ИПК и ПК УО «Витебский государственный университет имени П.М. Машерова».

УДК 159.922.4

В.А. Кривошеев**О ПРОБЛЕМЕ ФОРМИРОВАНИЯ ЭТНИЧЕСКОЙ
ИДЕНТИЧНОСТИ БЕЛОРУСОВ**

В статье поднимается одна из наиболее актуальных проблем современной этнопсихологии – проблема этнической идентичности. Анализируются основные теоретические взгляды отечественных и зарубежных ученых на данную проблему. Рассматриваются вопросы, связанные с условиями процесса этнизации личности. Предлагаются результаты эмпирического исследования особенностей формирования этнической идентичности на разных возрастных этапах развития личности в Республике Беларусь.

Ключевые слова: социальная идентификация, этническая идентичность, этническая самоидентификация, этнизация, национальная культура, национальный язык.

На рубеже веков одной из важнейших проблем, разрабатываемых общественными науками, стала проблема этнической идентичности. Актуализация этого явления, явившегося своеобразной реакцией народов на процессы унификации этнических культур в условиях глобализации, в нашей стране усугубилась трансформационными процессами последнего десятилетия XX века, в период так называемой «мобилизованной» этничности. С ростом значимости этничности становятся особенно важными поиски средств и механизмов формирования позитивной этнической идентичности, способствующей толерантному межэтническому взаимодействию людей.

Под этнической идентичностью принято понимать результат когнитивно-эмоционального процесса осознания себя представителем этноса, определенная степень отождествления себя с ним и обособление от других этносов [2, с. 210]. Представителями Бристольской психологической школы идентичность обычно понимается как идеальное отождествление себя с той или иной социальной общностью, сопровождающееся интериоризацией идентифицирующего поведения. А идентификация является, с одной стороны, механизмом становления идентичности, а с другой, – актом ее распознавания [8]. Этническая идентичность рядом зарубежных авторов отождествляется с такими психологическими конструктами, как нормы, ценности, верования, чувство общности, эмоциональная привязанность и т.п. [6].

Известный исследователь С. Хантингтон отмечает, что в современном мире «культурные идентичности (этнические, национальные,

религиозные) занимают центральное место, а союзы, государственная политика складываются с учетом культурной близости и культурных различий» [4, с. 142–143]. Подчеркивая особую значимость этнической идентичности для человека и социальной группы, А. Эпстайн утверждает, что она «...является конечной идентификацией, которая охватывает меньшие роли, статусы и идентификации» [7, с. 16].

Этническая идентичность является разновидностью социальной идентичности и подобно последней может вбирать в себя ряд самоидентификаций. Замечено, что более сложно определить самоидентификации, которые формируют именно этническую идентичность. Вообще говоря, этническая идентичность может включать любые самоидентификации и связанные с ними самоописания. По мнению известного социального психолога Дж. Тернера, такой подход позволяет говорить об этнической самоидентификации как ядре этнической идентичности – все члены этнической группы имеют одинаковую этническую самоидентификацию, но при этом в их этнической идентичности можно обнаружить различающиеся от индивида к индивиду, от подгруппы к подгруппе стереотипы, установки и другие элементы идентичности [10].

Индивид относительно свободен в выборе этнической самоидентификации, и этот выбор зависит от конкретной ситуации. Вместе с тем этот выбор ограничен определенным набором категорий, в первую очередь, таких как этнические стереотипы, которые могут либо притягивать человека, либо отталкивать от той или иной самоидентификации. Смена этнической самоидентификации ведет к переходу человека в другую этническую группу. При этом некоторые люди могут иметь несколько этнических самоидентификаций (обычно не более двух) и таким образом принадлежать к нескольким этническим группам [9]. Необходимо, однако, подчеркнуть, что смена первичных идентификаций человека обычно сопряжена с определенным психологически кризисом, а зачастую вообще является невозможной для индивида, даже при наличии благоприятных для этого условий.

Как правило, человек узнает о своей этнической принадлежности от других, чаще всего близких ему людей и лишь позже находит свидетельства, которые подкрепляют или не подкрепляют эту категоризацию. Важно также осознавать, что такие элементы этнической идентичности, как стереотипы, предубеждения, мнения о собственной группе и др., могут частично наследоваться путем научения и частично конструироваться заново хотя бы потому,

что опыт предыдущих поколений не всегда способен дать приемлемое объяснение изменениям, которые происходят в жизни общества. В большинстве случаев, по крайней мере, некоторые, например, язык, религия, обычаи и другие объективные признаки, соответствуют этнической самоидентификации человека, что подкрепляет его этническую самоидентификацию. Тем не менее, представления об этнической идентичности могут быть разными у членов разных субэтносов, классов, профессиональных групп и т.д. Даже внутри одной семьи люди могут придерживаться самых разных мнений о том, что отличает их от соседей другой национальности. Более того, представления человека о своей и других этнических группах изменяются на протяжении его жизни. Часто эти представления зависят от скоротечных политических событий, местных происшествий или просто от настроения человека. В ряде случаев может оказаться, что различия между членами разных этносов меньше, чем различия внутри одного этноса. Бывает и так, что взаимопроникновение культур соседних этносов настолько велико, что трудно определить, к какому из них относится та или иная группа людей. В этом случае исследователь должен обратить внимание на этническое самосознание людей. При этом объективные элементы культуры и субъективное этническое самосознание выступают равноправными индикаторами принадлежности людей к этнической общности, а важность каждого из них для определения этнической принадлежности людей зависит от конкретных условий. На сегодняшний день не существует единого пригодного для любых условий рецепта определения этнической принадлежности людей [2].

Формирование этнической самоидентификации является проблемным не для всех людей. Трудности с выбором самоидентификации могут возникать, прежде всего, у людей, родители у которых принадлежат к разным этносам. Если один из родителей принадлежит к этническому большинству населения, а другой – к меньшинству, ребенок обычно идентифицирует себя с этническим большинством. Тут мы уже имеем дело не просто с «перениманием от другого», а с осознанным выбором, когда во внимание принимаются и знание языков, и элементы культуры, и статус группы в системе этнической иерархии, и политическая ситуация. Бывают, однако, случаи, когда человек причисляет себя к этносу, к которому не принадлежит ни один из его родителей. Можно предположить, что в таких случаях этническая самоидентификация родителей в очень малой степени коррелирует с иными этническими при-

знаками: отсутствует знание языка и обычаев своей этнической группы, нет заметных антропологических отличий от окружающего населения, социальные статусы членов разных этнических групп примерно одинаковы и т.д. Именно своеобразные «круги» внутри этнического общения, т.е. устойчивые субобщности, основанные на непосредственном межличностном общении, обеспечивают «межпоколенную трансмиссию «ядра» этнической культуры.

Конструирование этнических границ, в отличие от конструирования культуры, в большей степени обусловлено структурой общества и внешними силами и в меньшей степени зависит от сознательной деятельности людей. Культура этнической группы, прежде всего, связана со значениями, которые люди придают своей этничности, и если этнические единицы дают ответ на вопрос «кто мы?», то единицы культуры – на вопрос «какие мы?».

На осознание людьми своей этнической принадлежности значительное влияние оказывает тот факт, живут ли они в полиэтнической или моноэтнической среде. В полиэтническом обществе, как правило, поддерживается позитивная групповая идентичность без проявления предубеждений по отношению к другим этническим группам и осуществляется тесное взаимодействие с ними. Ведь наиболее естественным для человека является стремление сохранить или восстановить позитивную этническую идентичность, которая дает ощущение психологической безопасности и стабильности.

Процесс формирования этнической идентичности и ее проявление в социальной действительности является насущной проблемой любого и в особенности поликультурного, полиэтнического общества. Исследование различных аспектов данной проблематики представляется перспективным в Республике Беларусь, которая исторически служит местом проживания представителей нескольких больших и малых этнических общностей. Конструирование этнической идентичности в Республике Беларусь определяется состоянием взаимодействия исторически сложившихся общностей с их культурой, конфессиональной и политической приверженностью. Конструирование социокультурного сосуществования различных этнических групп в нашей стране предполагает достижение общественного консенсуса, основанного на взаимных компромиссах и комплиментарных отношениях между этническим большинством и меньшинствами.

Процессу формирования этнической идентичности в психологической науке посвящено достаточно большое количество ра-

бот, однако эмпирические исследования представляют разные данные как о возрастных границах, так и о других особенностях процесса этнизации личности. Большинство исследователей сходится на мнении о том, что подростковый период является тем рубежом, на котором очевидно проявляется сформированная этническая идентичность. Для того чтобы разобраться в правомерности подобных суждений, необходим целый комплекс этнических представлений, образующих систему этнодифференцирующих признаков, которые формируются не только в подростковый период развития личности. Кроме того, даже в одном и том же поликультурном обществе могут иметь место вполне конкретные признаки, характерные для отдельных его регионов. Это и территориальная близость к тем или иным этническим образованиям, конфессиональный состав и т.д. Именно эти обстоятельства легли в основу нашего сравнительного исследования места и характера этнической идентичности в матрице социальной идентичности личности, а также возрастных особенностей выбора группы этнической принадлежности. В исследовании приняли участие 210 человек трех возрастных групп: 10–11 лет, 12–14 лет, 16–17 лет – учащиеся 5-го, 8-го и 11-го классов средних общеобразовательных школ г. Минска и г. Гродно.

Исследование основывалось на варианте метода свободных самоописаний «Кто Я? Какой Я?», который, по мнению многих исследователей, является одним из самых надежных и информативных методов. В отличие от любой стандартизированной методики метод свободных самоописаний накладывает на испытуемого наименьшее количество ограничений и в наименьшей степени направляет его ответы.

Обработанные методом контент-анализа результаты исследования показали, что в младших возрастных группах испытуемых этническая идентичность не является актуальной. Этот вид идентичности оказался за пределами даже минимального 75-процентного предела, допустимого для обработки общего массива данных. Свое «Я» испытуемые этих групп чаще всего связывают с социально-бытовой и гражданской идентичностями, к которым повседневно взывают как взрослые в стенах дома и школы, так и средства массовой информации. Заметим, однако, что такая идентификация в большинстве случаев не осознается пятиклассниками, а лишь является их откликом на персонифицированные, императивные требования взрослых. Испытуемые данного возраста обращают внимание на собственный внешний облик, его соответствие облику

большинства других людей, но эта идентичность носит скорее антропологический характер, нежели содержит потребность идентифицироваться с другими на психологических основаниях. Явным отличием в представлениях о самих себе учащихся г. Минска и г. Гродно оказалась религиозная составляющая. Более чем в два раза чаще испытуемые г. Гродно по сравнению со сверстниками из г. Минска указывают на свою связь с религиозными обрядами, традициями, описывают свое участие в них и, независимо от конфессий (православной, католической или других), демонстрируют свою тождественность именно с этой стороной жизни, связывая ее с городом, культурой и в целом с социумом. Полагаем, что эти различия обусловлены историческими и географическими различиями самих этих регионов, прежде всего непосредственной близостью Гродненщины к католическим Польше и Литве. Именно поэтому в отличие от минчан многие испытуемые г. Гродно, описывая себя в контексте культурно-бытового уклада жизни, часто упоминают традиционные формы отношений к различным сторонам духовного бытия. Кроме того, ряд инициаций, с которыми связаны дети из католических семей, не остаются внешними и для детей из семей православных, а вместе с ними заимствуются многие базовые установки и стереотипы поведения, а если не заимствуются, то все равно не остаются без внимания. В свою очередь, многое ценное, что несет православие, становится достоянием семей, и значит, детей католического вероисповедания. В этом отношении г. Гродно и Гродненскую область по сравнению с другими регионами Республики Беларусь трудно «подвести под общий знаменатель»: Гродненщина – это не только особая география, уникальная религиозная миксация, территория с множеством диалектов и, тем не менее, с таким основным языком общения, который явно не обеспечивает формирования этнической идентичности белорусов. О роли родного языка в этом процессе неоднократно упоминали в своих научных трудах ученые из стран СНГ и Балтии [3].

Вполне естественная социальная зрелость расширила границы миропонимания и своего места в нем для более взрослой категории испытуемых – учащихся 8-х классов. Появление в обеих группах общецивилизационной идентичности в центре социальных ориентиров объясняется, с одной стороны, стремлением подростков к взрослости, которая зачастую для них окрашена набором примитивных стереотипов поведения, нежели духовно обогащенной палитрой общественных и межличностных отношений взрослых

людей, а с другой стороны, желанием молодых людей подчеркнуть собственную субкультуру. При этом наиболее тесная связь общецивилизационной идентичности в обеих группах обнаруживается в контексте социокультурной идентичности. В то же время утратили свое преимущество, по сравнению с пятиклассниками, территориальная и гражданская идентичности. Тем не менее, именно в структуре социальной идентичности старших подростков нами выявлены признаки этнической идентичности, которая проявилась в контексте осознания гражданской принадлежности и описания места своего проживания. Таким образом, мнение ряда ученых о том, что этническая идентичность формируется до подросткового возраста, нашим исследованием не подтверждается. Мы склонны согласиться с В.Ю. Хотинец, для которой этап этнической тождественности, а значит, появления этнической идентичности, не может быть приравнен к этапу завершенности формирования этнического самосознания, а именно, к этапу формирования социально-нравственной самооценки собственной этничности [5].

Не выявил контент-анализ социально-нравственной самооценки собственной этничности и в третьей возрастной категории испытуемых – учащихся 11-х классов. Но, тем не менее, в большинстве самоописаний школьников обеих выборок (г. Минск и г. Гродно) высокую частотность имеют высказывания, содержащие такие этнодифференцирующие признаки, как черты национального характера, психический склад нации, национальные чувства и т.п., на которых базируется этническая тождественность, а значит, и этническая идентичность. Как правило, этническая идентичность старшеклассников г. Гродно проявляется в контексте общецивилизационной и религиозной идентичности, а в самоописаниях аналогичной группы испытуемых г. Минска этническая идентичность имеет наиболее тесную, статистически значимую связь с гражданской и социокультурной идентичностью. В целом различия самоописаний в этих группах не столь существенны, за исключением, пожалуй, места религиозной идентичности (о которой говорилось выше) в общей структуре социальной идентичности.

Мы сравнили результаты проведенного нами исследования с аналогичным исследованием, предпринятым нами в лаборатории социальной и этнической психологии детства Национального института образования в 1992 году. Конечно, столь большой временной интервал между этими исследованиями сам по себе предполагал определенные различия и в социальной и политической ситуа-

циях, и в общественном устройстве в целом. Тем не менее, при сравнении невозможно было не обратить внимания на предмет нашего исследования – этническую идентичность. В ряду других видов социальной идентичности этническая идентичность обозначилась в раннем исследовании уже у пятиклассников, при этом ее демонстрация была не эпизодической, а более того, разнообразной. Описания своего национального «Я» часто были сопряжены с собственной гражданской принадлежностью, что вполне было объяснимо для людей, хоть и очень молодых, но оказавшихся в самостоятельном, независимом, имеющем свои официальные признаки государстве. Еще более усиленную позицию заняла этническая идентичность в структуре социальной идентичности учащихся 8-х и 11-х классов. Несомненно, важную роль в этих различиях играли микро- и макросоциальные факторы, и в первую очередь, система образования, довольно гибко реагирующая в начале 90-х годов XX века на происходящие в обществе изменения. Именно этот период в жизни Республики Беларусь характеризовался бурным интересом ко всему национальному, и особенно к белорусскому языку, национальной культуре и истории.

Кардинальная смена общественной системы и другие, произошедшие за последние десятилетия изменения в обществе, требовали переоценки всей системы ценностей. Возрастающую актуальность приобретают ценности традиционной культуры, позволяющие сохранить духовные богатства, накопленные человечеством. В Республике Беларусь обращение к этнической стороне ценностей отражает характер многонациональных и многоконфессиональных особенностей, социальных связей и отношений. В ориентации подрастающего поколения на сохранение и приумножение культуры значимую роль играет принятие им соответствующих этнических ценностей.

В условиях урбанизации и ослабления роли семьи как традиционного механизма этнокультурной трансмиссии и этнической социализации молодого поколения усиливается значимость государственных институтов, и в первую очередь, системы образования.

Современное образование в Республике Беларусь должно быть гибким и руководствоваться ростом интереса людей к своим корням, истории, культуре, усилением чувств солидарности со своей этнической группой при одновременном сокращении культурной дистанции с другими, так как это является характерными призна-

ками формирования позитивной этнической идентичности. Как отмечают этнопсихологи, являющаяся социально-психологической закономерностью прочная устойчивая связь между позитивной этнической идентичностью и этнической толерантностью может существовать только в определенных, благоприятных, социальных условиях, так как в противном случае эта связь может не только разрушаться, но и приобретать обратный характер, активизируя механизмы психологической защиты [1, с. 13–14].

В отечественном обществознании значимость процессов формирования этнической идентичности не подвергается сомнению, однако данная проблема пока еще не получила возможности систематического изучения и должной репрезентации.

Список литературы

1. Идентичность и толерантность: сб. статей / ред. Н.М. Лебедева. – М.: Изд-во Моск. ун-та, 2002. – 416 с.
2. Стефаненко, Т.Г. Этнопсихология / Т.Г. Стефаненко. – М.: Институт психологии РАН, «Академический проект», 1999. – 320 с.
3. Теоретические проблемы этнической и кросс-культурной психологии: материалы Второй Международной научной конференции, 26–27 мая 2010 г.: в 2 т. / редкол.: В.В. Гриценко (отв. ред.) [и др.]. – Смоленск: Изд-во «Универсум», 2010. – Т. 2. – 328 с.
4. Хантингтон, С. Столкновение цивилизаций и изменение мирового порядка / С. Хантингтон // Pro et Contra. – 1977. – Т. 2, № 2. – 281 с.
5. Хотинец, В.Ю. Этническое самосознание / В.Ю. Хотинец. – М.: Едиториал УРСС, 2000. – 240 с.
6. Eller, J.D. The poverty of primordialism: the demystification of ethnic attachments / J.D. Eller, R.M. Couglan // Ethnic and Racial Studies. – 1988. – Vol. 16. – № 2. – 224 p.
7. Epstein, A.L. Ethnos and Identity / A.L. Epstein. – L., 1978. – 183 p.
8. Hogg, M.A. Social Identifications: a Social Psychology of Intergroup Relations and Group Process / M.A. Hogg, D. Abrams. – L., 1988. – 336 p.
9. Simpson, G.E. The sociology of race and ethnic relations / G.E. Simpson, J.M. Yinger // Sociology Today: Problems and Prospects. – N.Y., 1959. – P. 376–399.
10. Turner, J.C. Social identification and psychological group formation / J.C. Turner // The Social Dimension: European Developments in Social Psychology. – Cambridge. – 1984. – Vol. 2. – 536 p.

Кривошеев Владимир Александрович – кандидат психологических наук, доцент, доцент кафедры экспериментальной и прикладной психологии УО «Гродненский государственный университет имени Янки Купалы».

ЛИЧНОСТЬ КАК СУБЪЕКТ ПОЗНАНИЯ И САМОПОЗНАНИЯ

УДК 159.922

Н.В. Кисельникова, М.М. Данина, А.А. Кисельников

МЕХАНИЗМЫ НЕОСОЗНАВАЕМОЙ ТРАНСФОРМАЦИИ КАТЕГОРИАЛЬНОЙ СТРУКТУРЫ СОЗНАНИЯ: ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ И СТРАТЕГИЯ ИССЛЕДОВАНИЯ*

Работа посвящена анализу стихийных и экспериментально контролируемых механизмов неосознаваемой трансформации категориальной структуры сознания. Целью стал отбор экспериментальных переменных и разработка программного комплекса по управляемой трансформации категориальной структуры сознания. В качестве главного выступил метод экспертных оценок характеристик экспериментальных стимулов. Разработка программного комплекса велась с использованием программной среды на базе C++. Эмпирическим путем отобраны аудиальные и визуальные стимулы, оптимально подходящие для вызывания запланированного экспериментального эффекта. В работе описан алгоритм управляемой трансформации категориальной структуры сознания.

Ключевые слова: *сознание, категориальная структура сознания, трансформация категориальной структуры сознания.*

Категориальная структура сознания является результатом присвоения индивидом социокультурного опыта и формируется в течение всего жизненного пути человека, задавая, таким образом, ориентировку для его поведения в социальном пространстве. Под социальным пространством понимается не только система непосредственных связей с людьми или группами людей, но и пространство знаково-опосредованных форм взаимодействия с объектами физического мира. Опосредованность человеческого восприятия, мышления, памяти и мотивационно-волевой сферы структурами языка доказана в многочисленных работах по общей психологии [6; 14]. Близость категориальных структур сознания субъекта к категориальным структурам массового (общественного) сознания

*Исследование выполнено в рамках реализации ФЦП «Научные и научно-педагогические кадры инновационной России» на 2009 – 2013 годы, ГК № П829.

свидетельствует об усвоении им норм мышления и поведения референтных групп, повышает его адаптацию и, в зависимости от наполнения, может улучшать качество жизни.

Истоки изучения процесса категоризации как функции, структурирующей сознание, лежат в концепции перцептивных гипотез Дж. Брунера [3], в рамках которой все познавательные процессы трактуются как накладывание категорий, представляющих собой правила объединения, на объекты или события. Также на изучении восприятия, конструирования и преобразования внешних стимулов в процессе социального познания в отношении к уже существующим структурам и особенностям поведения индивида, строящихся на таких интерпретациях и трансформациях, была основана теория личностных конструкторов Дж. Келли [12]. Конструирование «реальности», согласно теории Дж. Келли, осуществляется субъектом познания через систему конструкторов как средств логической организации опыта, в том числе и социального. Именно спецификой системы личностных конструкторов определяются возможности человека прогнозирования событий и регуляции поведения.

Трансформация категориальной структуры сознания происходит на протяжении всей жизни человека в процессе получения им нового опыта. Развитие категориальной структуры сознания – это не только ее усложнение (появление новых осей в «сетке» опыта), но и установление таких отношений между объектами в рамках «картины мира», благодаря которым деятельность субъекта становится наиболее эффективной относительно ее мотивов. В то же время, не поддаваясь сознательному контролю, такая трансформация может идти и по деструктивному пути – в результате действия экзо- и эндогенных патологических факторов (повседневных стрессов, негативного влияния средств массовой информации, сект, неформальных объединений деструктивной направленности, нарушений психического здоровья, развития алкогольной, никотиновой и наркотической зависимостей и т.д.).

Измененная под действием подобных факторов категориальная структура сознания детерминирует соответствующую трансформацию поведения в направлении дезадаптивности. Выявление механизмов неосознаваемой трансформации категориальной структуры сознания, таким образом, отвечает потребностям не только современной психологической науки, но и актуальным запросам практики в связи с необходимостью поиска путей и способов про-

филактики и коррекции такой трансформации категориальной структуры сознания, которая ухудшает психологическое благополучие человека.

Начиная с середины XX века, велись разработки по изучению проблем соотношения сознания и неосознаваемых процессов [28; 29; 30; 32], выявлению отдельных факторов и условий, способствующих трансформации категориальной структуры сознания [18], а также по созданию инструментария, позволяющего проводить неосознаваемую трансформацию [5; 14; 26].

Анализ классических и современных психологических исследований, раскрывающих природу сознания, показал, что современные концепции сознания довольно противоречиво описывают его сущностные характеристики, нет единого представления о связи сознания и бессознательного (неосознаваемого). Отношение к сознанию в новой истории психологии характеризуется двумя крайними позициями: 1. Сознание невыразимо и недоступно научному исследованию. 2. Сознание доступно пониманию в рамках современной технологии [32]. Более ранние модели переработки информации рассматривали сознание как центральную управляющую систему и часто отводили ему более пассивную роль, позднее сознательные состояния и процессы обычно стали рассматривать как активные [31; 34; 35]. В русле данных концепций сознание может быть направлено на неосознаваемую структуру или процесс, которые и становятся в таком случае «сознательными». При этом ряд авторов [34; 35] полагают, что сознательное содержание появляется тогда, когда какая-то структура «проталкивается, вытягивается в сознание или в нем высвечивается», а другие [32] утверждают, что сознательными могут быть только результаты или последствия психических процессов.

Однако в настоящее время большинство западных исследователей приходят к выводу о том, что бессознательное можно понимать только как систему, которая по своей природе либо движется к становлению сознательной, либо являлась сознательной изначально, а видимая физическая потеря сознания может сопровождаться как неявным, так и явным осознанием. Таким образом, сознание и бессознательное являются двумя сторонами общего измерения становления сознательным: любая бессознательная когнитивная способность ведет к сознанию, и любое сознание возникает из предыдущих стадий, обычно недоступных полному осознанию [22].

В отечественной психологии под сознанием чаще всего понимается высшая форма психического отражения, присущая челове-

ку как общественно-историческому существу, и выступающая как сложная система, способная к развитию и саморазвитию, несущая в своих структурах присвоенный субъектом общественный опыт, моделирующая мир и преобразующая его в деятельности – традиция, ведущая от материалистической философии. Опосредующим звеном перехода от низших психических процессов (бессознательного) к высшим (сознание) является знак (язык общения), условием – коллективная трудовая деятельность [8; 16].

Наиболее разрабатываемыми направлениями исследования сознания в современной отечественной психологии являются векторная модель сознания Е.Н. Соколова и психосемантика сознания. Крупнейший отечественный исследователь академик Е.Н. Соколов определяет сознание как «поток субъективных состояний, включающий перцептивные, эмоциональные и мыслительные процессы в мозге человека» [21, с. 111], или как специфическое состояние мозга, позволяющее осуществлять определенные когнитивные операции.

К психосемантическому направлению относятся две неявно конкурирующие линии исследования, которые оперируют понятием категоризации и так или иначе экспериментально развивают и обогащают теоретическую модель индивидуального сознания А.Н. Леонтьева – психология субъективной семантики [1] экспериментальная психосемантика [16; 17; 24].

Экспериментальные разработки Е.Ю. Артемьевой и ее учеников посвящены исследованию семантического кодирования «реальных объектов мира» (в противовес понятиям как объектам «вторичного преобразования действительности»), ориентированы на построение низкоинтегративных моделей семантических кодов для выявления не только общих, но и «улавливания» атипичных, нестандартных сочетаний шкальных семантических признаков и направлены «на поиск некоего конечного числа семантико-перцептивных универсалий».

Основным методом экспериментальной психосемантики [16] является метод реконструкции субъективных семантических пространств. Семантическим пространством называется пространство определенным образом организованных признаков, описывающих и дифференцирующих объекты (значения) некоторой содержательной области. При этом выделяется некоторое правило группировки отдельных признаков (дескрипторов) в более емкие категории, которые и являются исходным алфавитом этого редуцированного

языка – семантического пространства. В узком смысле этого слова семантическим пространством называется такое пространство признаков, для которого правила объединения отдельных признаков-дескрипторов заданы статистическими процедурами. Термин «субъективные» семантические пространства призван подчеркнуть специфику их построения, связанную с проведением психолингвистического эксперимента на отдельном испытуемом и реконструкцией его индивидуальной системы значений, которая может значительно отличаться от «объективно»-языковой системы значений общественного сознания.

В психосемантических исследованиях направленной трансформации категориальной структуры сознания были показаны различные феномены изменения способов категоризации действительности, например, установлена тенденция к уменьшению размерности семантического пространства и к переходу к более «емким» аффективным обобщениям при использовании эмоционально окрашенных стимулов [18].

Основатель отечественной нейропсихологии, всемирно известный ученый А.Р. Лурия интересовался проблемным полем трансформации категориальной структуры сознания, ставя его в широкий контекст культурно-исторической психологической школы своего учителя Л.С. Выготского [7]. В частности, его сотрудницей О.С. Виноградовой была проведена серия экспериментов [4; 5], которые были обобщены в работе «Объективное исследование динамики семантических систем» [15] и последней книге А.Р. Лурия «Язык и сознание» [14].

В серии этих работ были применены условнорефлекторные методики изучения семантических полей в динамике их трансформации, базирующиеся на процедуре регистрации объективных психофизиологических индикаторов. Этот подход получил название «метод семантического радикала». О.С. Виноградова при его разработке использовала инструментарий регистрации ориентировочного и оборонительного рефлекса у человека, разработанный мировым лидером в области психофизиологических механизмов ориентировочного рефлекса Е.Н. Соколовым [20]. Другим важнейшим рефлексом, использованным О.С. Виноградовой с опорой на методологию Е.Н. Соколова, был оборонительный рефлекс, которым человек автоматически отвечает на аверсивную стимуляцию. В экспериментах О.С. Виноградовой изучались семантические пространства, актуализируемые вербальными стимулами, т.е. вербальная семантика.

Анализируя трансформацию семантических полей, А.Р. Лурия отмечает: «Опыт убедительно показал, что экспериментально можно переделывать семантические поля, заменяя одно сформированное поле другим... Все приведенные факты свидетельствуют о том, что применение методики произвольных вегетативных реакций позволяет не только объективно проследить процесс формирования семантических полей, но и анализировать их структуру и динамику» [14, с. 131].

Интересным продолжением этих идей о неосознаваемых семантических обобщениях и трансформациях служат результаты комбинированного эксперимента В.Ф. Петренко по одновременному применению метода семантического радикала и семантического дифференциала при формировании понятий по модифицированной методике Выготского – Сахарова [16]. Совместное применение этих двух методов позволило дифференцировать вербальный сознательный ответ (семантический дифференциал) и невербальную неосознаваемую сосудистую реакцию (семантический радикал). Было убедительно показано, что метод семантического радикала позволяет исследовать трансформационную динамику семантических систем на неосознаваемом уровне, который образует фон любого когнитивного процесса [14; 16].

С 1970-х годов активное развитие получили методики субсенсорного психосемантического анализа и коррекции подсознания. С.В. Есиным, С. Иоффе и др. [27] был разработан и запатентован ряд программных комплексов субсенсорного анализа и коррекции подсознания. Построение данного инструментария осуществляется с опорой на методы, использующие базы данных, состоящей из 4 функциональных групп семантических стимулов в виде изображений слов. Стимулы предъявляются сознательно и неосознанно – маскирующий стимул накладывается на подсознательно предъявляемый стимул. База данных содержит: 1) слова, которые усиливают другие, 2) слова близкие по смыслу, 3) визуально близкие слова, 4) слова, отличные по виду и смыслу, 5) нейтральные слова, 6) табуированные слова, 7) слова, связанные с ядерными структурами личности.

У методик данного направления есть ряд ограничений: во время прохождения тестирования некоторые испытуемые осознают стимул, предъявляемый в течение 16 мс. Как правило, это люди со специальной подготовкой: сотрудники силовых структур, программисты, игроки в компьютерные игры, автогонщики и т.д. Ме-

тод не принимает во внимание и разницу в возрасте среди испытуемых: реакция молодого человека всегда бывает быстрее, чем у взрослого. Также проблемой может оказаться вербальная форма представления материала – некоторые слова могут распознаваться хуже, чем другие, особенно если у субъекта слабо развит навык чтения. Кроме того, использование вербального материала ограничивает описание сложных сущностей одним-двумя словами.

Развитие данного метода шло в направлении увеличения количества информации, полученной от испытуемого, достоверности результатов и количества характеристик, полученных о личности субъекта и о его психоэмоциональном состоянии.

Активные прикладные разработки в области неосознаваемой трансформации категориальной структуры сознания обусловили интерес ученых к психологическим и психофизиологическим исследованиям ее механизмов, которые позволили бы оптимизировать создаваемый инструментарий. В частности, важным является вопрос о показателях неосознаваемого восприятия [13].

Одно из первых эмпирических исследований по этой проблеме было проведено Г.В. Гершуни [по 13]. В качестве стимуляции он брал количественно варьируемые звуковые и электрические (кожные) воздействия, которые сознательно воспринимались испытуемыми (т.е. испытуемые давали произвольный вербальный или произвольный двигательный отчет о факте сознательного ощущения стимула). На психофизиологическом уровне эти стимулы вызывали комплекс ориентировочных реакций [10; 20]. При варьировании силы раздражения Г.В. Гершуни выделил *неосознаваемую зону* в стимуляции, когда стимулы еще вызывали психофизиологические реакции (ЭЭГ, КГР), но уже сознательно не ощущались. Обсуждая стабильность этой зоны, Э.А. Костандов отмечает ее внутрииндивидуальную непостоянность и подверженность влиянию многих факторов (например, уровня эмоционального напряжения) [13].

Таким образом, используя в качестве показателей неосознаваемого восприятия специальные индикаторы (например, психофизиологические), можно выделить диапазон внешней стимуляции, который лежит ниже порога осознания, но, тем не менее, производит определенный измеряемый эффект. Содержание и сила этого эффекта служит предметом активных научных дискуссий.

Э.А. Костандов приводит три позитивных критерия, которые необходимо выполнять для достоверной регистрации неосознаваемой зоны в восприятии: 1) параметры стимула должны быть зна-

чительно ниже порога опознания, 2) в течение всего исследования, в многократно повторяемых пробах стимул ни разу не должен осознаваться и 3) необходимо обнаружить не только количественные, но и качественные различия между регистрируемыми реакциями на осознаваемые и неосознаваемые стимулы. Важно подчеркнуть, что третий критерий является ключевым для верификации факта существования неосознаваемого восприятия [13].

Резюмируя, можно сказать, что, во-первых, в отечественной и зарубежной психологии и психофизиологии сознания и неосознаваемых когнитивных процессов достаточно подробно исследованы функции восприятия и оценки разнообразных стимулов, описаны психологические и психофизиологические механизмы влияния стимулов и их отдельных характеристик на осознаваемые и неосознаваемые психические процессы. В то же время для реализации задач исследования механизмов неосознаваемой трансформации категориальной структуры сознания важным является понимание взаимосвязи отдельных характеристик воспринимаемого в целостном психическом акте. Во-вторых, следует отметить, что наряду с существованием разнообразных методик, позволяющих «считывание» или «ввод» информации на подсознательном уровне, разработано очень мало инструментов, позволяющих проводить коррекцию и трансформацию категориальной структуры сознания с опорой на максимально полную базу стимульных характеристик различных модальностей.

Методика исследования. В целях отбора характеристик экспериментальных переменных (стимулов) и самих стимулов, а также разработки на этой основе стратегии и программы управляемой неосознаваемой трансформации категориальной структуры сознания было проведено эмпирическое исследование. В качестве метода исследования был применен метод экспертных оценок, реализация которого включала в себя четыре этапа: 1. Подбор компетентных экспертов, обладающих опытом в области психофизиологии восприятия и психосемантике (экспертная группа из научных сотрудников ПИ РАО (20 человек), компетентных в изучаемой проблеме). 2. Проведение экспертизы (методом попарного сравнения) разнообразных характеристик и стимулов с точки зрения оказываемого эффекта неосознаваемой трансформации категориальной структуры сознания. 3. Определение степени согласованности экспертных оценок (по W-коэффициенту Кендалла). 4. Составление итогового перечня экспериментальных характеристик и стимулов. На заключительном

этапе была разработана стратегия и процедура управляемой неосознаваемой трансформации категориальной структуры сознания, включающая отобранные экспериментальные стимулы.

Результаты исследования и обсуждение. В начальный перечень вошло более 130 характеристик экспериментальных переменных, составленный на основе анализа источников по физиологии сенсорных систем [2; 9; 19; 23; 25]. Среди этих характеристик были выделены подгруппы по параметру модальности: зрительная, аудиальная, тактильная, болевая и температурная. Характеристики других модальностей (обонятельной, вкусовой, проприоцептивной и т.д.) не были включены в базу по причине невозможности их калибровки и использования в качестве маскирующей стимуляции.

В подгруппу каждой модальности вошли характеристики (субмодальности), различающиеся по традиционно выделяемым в физиологии признакам интенсивности, пространственной локализации и временным параметрам. Кроме общих параметров, предлагаемые к оцениванию характеристики включали специфические признаки для каждой сенсорной системы. Отбираемые характеристики стимулов должны были допускать возможность точной калибровки характеристики стимула до уровня значительно ниже порога опознания.

По результатам экспертного оценивания с высокой степенью согласованности (0,8 по W-коэффициенту Кендалла) из базы характеристик стимулов было отобрано 10 характеристик стимулов визуальной и 6 – аудиальной подгрупп. Отсев тактильных, болевых и температурных характеристик, произведенный экспертами, был связан с объективными трудностями их включения в экспериментальную стимуляцию. Данные характеристики могли быть использованы лишь в одной из групп стимулов – стимулах-подкреплении, так как группы объектов и полюсов шкал, исходя из цели исследования, несут обязательную семантическую нагрузку. Использование в качестве обратной связи градуальной подкрепляющей стимуляции (как положительной, так и аверсивной) зрительной и слуховой модальностей, а не болевой (только аверсивной) модальности позволяет оптимизировать тренинговые сессии, элиминировать развитие «выученной беспомощности» и аккумуляции негативных болевых эмоций.

Отбор экспериментальных стимулов из более 90 разнообразных по модальности и типу стимулов осуществлялся на основе выделенных 16 характеристик. База стимулов была разделена на

группы: визуальные (вербальные и невербальные), аудиальные (вербальные и невербальные). Эксперты решали задачу выделения таких стимулов, которые обладали отмеченными ранее характеристиками, в большей степени соответствующими экспериментальным задачам исследования механизмов неосознаваемой трансформации категориальной структуры сознания. В результате были выделены 3 группы стимулов, необходимых для реализации исследования – объекты воздействия (визуальные вербальные), шкалы (визуальные невербальные), по которым данные объекты могут быть оценены, и стимулы – подкрепление (аудиальные вербальные).

В целях реализации комплексного подхода к построению стимульной базы исследования было проведено описание и учет взаимосвязей выделенных характеристик экспериментальных стимулов. Сопоставление результатов работы экспертов с современными разработками в области психосемантики цвета, психофизиологии сенсорных систем и общей психологии позволяет описывать взаимосвязи следующих стимульных характеристик, оцененных экспертами как ключевые: цвет и эмоции, цвет и форма, цвет и предметность, цветовые контрасты, эмоциональность и вербальный стимул, скорость предъявления зрительных стимулов и параметры маскировки, пороговая разница между двумя индикаторами.

Отобранные экспертами стимулы были включены в разработку *программного комплекса по трансформации категориальной структуры сознания*, который используется на трех этапах работы: на этапе докоррекционной диагностики, этапе трансформации (тренинговые сессии) и этапе послекоррекционной констатирующей диагностики. Суть работы комплекса состоит в игровой процедуре, в процессе которой испытуемый решает определенные зрительные, слуховые и моторные игровые задачи. Алгоритм, лежащий в основе программного модуля, предполагает существование определенных внутрииндивидуально достаточно стабильных связей между неосознаваемыми и осознаваемыми компонентами психического. Вся диагностическая/трансформационная (коррекционная) игра строится на сознательном оперировании осознаваемыми компонентами психического (зрительные и слуховые образы, моторные аспекты), которые, в силу своей сопряженности с неосознаваемыми компонентами, вызывают определенную заложенную в алгоритме трансформацию последних.

В качестве входных данных алгоритма был создан и сохранен в памяти компьютера набор визуальных (вербальных и невербаль-

ных) и аудиальных (вербальных и невербальных) стимулов, обладающих ранее выделенными характеристиками. Работа комплекса предполагает проверку гипотезы о том, что при трансформации категориальной структуры сознания происходит изменение положения семантических объектов в многомерном психологическом пространстве согласно матрице трансформации, задаваемой экспериментатором.

Аудиальные и визуальные стимулы с отобранными выше оптимальными характеристиками используются тройкой: а) как естественные осознаваемые внутрииндивидуальные знаки семантических объектов (связь знака и семантического объекта осознается), например, зрительно репрезентируемое слово «страх» или аудиально подаваемый крик ужаса, б) как естественные неосознаваемые внутрииндивидуально стабильные корреляты семантических объектов (сам коррелят осознается, а связь коррелята и семантического объекта не осознается), например, зрительно репрезентируемые цвета, являющиеся неосознаваемыми коррелятами-индикаторами определенных классов эмоционально-семантических объектов, в) как обратная связь испытуемому, позволяющая направлять его обучение в процессе тренинга в нужное русло (например, поощряющие/наказывающие звуки или зрительные образы).

Алгоритм осуществляет управляемое (на основе заданной матрицы трансформации) движение семантических объектов, неосознаваемое испытуемым. В теоретическом плане за исходную позицию принимается идея существования психологического расстояния между двумя семантическими объектами в n -мерном индивидуально категориальном пространстве конкретного испытуемого. Конструкт «психологическое расстояние» имплементирован в программный комплекс в контексте парадигмы многомерного шкалирования.

Этап собственно трансформации предваряет и завершает диагностическая фаза. До трансформации она позволяет провести диагностику индивидуальной категориальной структуры в трансформируемой предметной области сознания (выявление осей и семантических объектов) и диагностировать неосознаваемые субъектом корреляты-репрезентаторы этих объектов (программно реализован вариант использования цветов как неосознаваемых коррелятов полюсов осей и промежуточных значений эмоционально-семантических осей субъективного пространства). Кроме того, для докоррекционного применения диагностической процедуры алго-

ритмизирован специальный «фиксирующий» компонент «перцептивно-семантическое ассоциирование», позволяющий или а) навязать испытуемому неестественные для него корреляты-репрезентаторы семантических объектов (например, ассоциировать с ними определенным образом подобранные геометрические фигуры), или б) закрепить и усилить выявленные естественные для испытуемого корреляты-репрезентаторы семантических объектов (например, закрепить и усилить роль определенных цветов как неосознаваемых коррелятов полюсов осей и промежуточных значений эмоционально-семантических осей субъективного пространства).

После трансформации описанная процедура позволяет верифицировать произошедшие изменения в категориальной структуре сознания и сделать обоснованные выводы о направлении этих изменений.

Процедура трансформации *на первом этапе* предполагает формирование набора семантических объектов, подлежащих трансформации. Далее формируется релевантный первому набор естественных осознаваемых вербальных и невербальных коррелятов-репрезентаторов (например, для задач коррекции пищевого поведения, это будет кластер – семантическое поле слов, обозначающих еду и кластер визуальных образов, также репрезентирующих еду). Важно подчеркнуть, что это именно кластер слов, а не одно слово (в случае вербальных знаков). Кластер слов содержательно описывает семантическое поле ядерного семантического объекта, и при описанном ниже работе алгоритма трансформации двигаются не просто ядерные семантические объекты, а все их семантические поля в целом. Кроме того, формируется наборных реперных объектов, которые репрезентируют собой полюса базовых эмоционально-семантических осей (экспертным образом или через использование методик семантического дифференциала Ч. Осгуда и репертуарных решеток Дж. Келли). Для этих реперных объектов также подбираются вербальные и невербальные осознаваемые заместители. Важно отметить, что эти реперные объекты также представлены семантическими кластерами, но эти объекты не подлежат трансформации, т.к. они создают константный фрейм для динамики семантических объектов (ядер + кластеризованных семантических полей).

На втором этапе выбирается конкретный вариант зрительной стимуляции, которая будет играть роль неосознаваемых коррелятов-репрезентаторов целевых семантических объектов. По умол-

чанию алгоритм предлагает в этом качестве цветовые стимулы, расположенные на поверхности четырехмерной цветовой гиперсферы Е.Н. Соколова, однако пользователь может ввести любые априорно структурированные зрительные стимулы (в случае, например, цветоаномалий испытуемого). В используемый по умолчанию алгоритм заложено базовое положение о том, что семантические объекты индивидуально достаточно стабильным образом локализованы в четырехмерном пространстве относительно поверхности четырехмерной цветовой гиперсферы Е.Н. Соколова, а также, что гиперсфера восприятия цвета индивидуально достаточно стабильна (по сравнению с семантическими объектами), так как отражает консервативный сенсорный уровень восприятия. После формирования набора стимулов начинается собственно процедура диагностики.

Испытуемому предъявляются на мониторе два симметричных относительно центра стимула (каждый из них заключен в равный по размеру круг), между которыми можно мануально (с клавиатуры или колесиком мыши) изменять расстояние. Один из стимулов – осознаваемые визуальные представители интересующих нас семантических объектов и реперных объектов (экспонируемое на мониторе слово или невербальный образ), другой – цвет (или другой заданный пользователем предполагаемый неосознаваемый коррелят-репрезентатор семантического объекта). Испытуемого просят оценить, насколько данный цвет характеризует данный осознаваемый визуальный представитель семантического объекта, и максимально свести стимулы, когда слово (образ) идеально характеризует цвет, и максимально развести – когда слово (образ) совершенно не соответствует цвету.

В результате на выходе модуля выстраивается прямоугольная матрица N на M , где N – число исследуемых вербальных/невербальных знаков, M – число цветов. В клеточках этой матрицы указывается в миллиметрах расстояние на мониторе между стимулами (по их граничным линиям), установленное испытуемым (усредненное по всем проходам и типам предъявления АВ/ВА).

Далее, с помощью специальной математической процедуры из матрицы N на M алгоритм высчитывает квадратные симметричные матрицы N на N и M на M , где в клеточках находится экстрагированное из матрицы N на M расстояние (по евклидовой метрике) между знаками N в цветовом пространстве M и цветами M в семантическом пространстве N . С опорой на четырехмерную ги-

персферическую структуру нормального цветовосприятия матрицы N на N и M на M обрабатываются методом метрического многомерного шкалирования и с определенными оцениваемыми ниже допусками семантические объекты «нанизываются» (и основной, и реперный набор полюсов) на поверхность гиперсферы в четырехмерном евклидовом пространстве, т.е. определенным образом спроецировать семантическое пространство в цветное (но так, чтобы различные ядерные семантические объекты в любом случае попадали в различные локусы сферы). Успешность такого проецирования обеспечивают а) практическая феноменология психосемантики цвета [26], доказывающая тесную связь цвета и базовой эмоциональной семантики и б) данные Ч. Осгуда об ограниченном числе (3) самых базовых ортогональных осей семантического пространства. Все это означает, что четырех главных ортогональных осей (с учетом фиксированного радиуса сферы – трех независимых параметров) должно хватить, чтобы удовлетворительно описать дисперсию семантических объектов (здесь следует отметить, что нами планируется трансформация определенной достаточно локальной области сознания, а не сознания глобально, что автоматически снижает число необходимых ортогональных семантических базисов).

Как было сказано выше, после выявления того, как локализованы семантические объекты в четырехмерном евклидовом цветовом пространстве, возможно применение «фиксирующего» компонента «перцептивно-семантическое ассоциирование». Необходимость его применения вызвана тем, что, конечно, реальные семантические объекты «лягут» на поверхность цветовой гиперсферы с некоторыми допусками, и требуется более жестко привязать семантические объекты к поверхности цветовой гиперсферы (если этого не сделать, то размывается связь цвет-семантика, а для алгоритма на фазе трансформации эта связь критична). Технология такой жесткой привязки такова – все семантические объекты проецируются на поверхность цветовой гиперсферы по прямой, соединяющей центр сферы и точку-семантической объект. В результате такого проецирования каждый семантический объект становится строго лежащим на поверхности гиперсферы, и расстояние между точками на сфере автоматически начинает измеряться по специальной метрике хорд [11]. Очевидно, что такая операция исказит реальные отношения цвет-семантика, в связи с чем и возникает необходимость переассоциировать у испытуемого отношения цвет-

семантика. Фактически, испытуемому должен быть навязана локализация семантических объектов на поверхности четырехмерной цветовой гиперсферы, однако «произвол» этого навязывания будет не очень велик, т.к. он будет минимизирован всеми вышеописанными процедурами. Т.к. у цветовой сферы радиус фиксирован, то цвета обладают всего тремя степенями свободы (субъективные параметры цветового тона, насыщенности, яркости, соответствующие полярным координатам в сферической модели), и семантическое пространство будет моделироваться тремя базовыми параметрами, что хорошо коррелирует с приведенными выше данными Ч. Осгуда. Сама процедура «фиксации» выявленной связи цвет-семантика производится по механизму, аналогичному описанному ниже в спецификации подмодуля трансформации. Описанная выше диагностическая процедура повторяется после проведенной трансформации. Это позволяет верифицировать движение объектов (ядерных семантических объектов и их кластеризованных семантических полей) в семантическом пространстве.

Этап собственно трансформации начинается с задания экспериментатором матрицы с *требуемой* конфигурацией точек *после* трансформации. Испытуемому предъявляются на мониторе две симметричных относительно центра равных окружности небольшого диаметра (около 1/8 ширины экрана), между которыми можно вручную (с клавиатуры или колесиком мыши) изменять расстояние. Левая половина экран окрашена в один цвет, правая в другой цвет. При изменении расстояния между кругами цвет и левой, и правой половины экрана обязательно меняется. Перед испытуемым ставится задача запомнить, каким образом надо сводить/разводить каждую конкретную исходную пару окружностей, чтобы достичь требуемого подкреплением сочетания расстояния между окружностями и пары цветов. На сознательном уровне испытуемому представлена задача развития цветовой памяти. Искомое расстояние и пара цветов в явном виде испытуемому не задается, он сам должен в процессе игры с положительной и отрицательной аудиальной и визуальной обратной связью «нащупать» их для каждой исходной пары кругов и пары цветов. Для необходимой прочности закрепления искомого расстояния процедуру трансформации разделяют на несколько тренинговых сессий (до 10-15) и ведут до достижения заданной экспериментатором точности запоминания. В результате испытуемый учится по кратчайшему маршруту двигать пару неосознаваемых им семантических объектов в но-

вое положение на цветовой гиперсфере. Эффективность трансформации будет обеспечиваться тем, что динамика расстояний между цветами (отражающая текущее положение на геодезической поверхности), и динамика физических расстояний между маскированно/сублиминально предъявляемыми словами (образами) будут абсолютно идентичны, но эта идентичность динамик совершенно не будет осознаваться субъектом.

Очень важным компонентом предлагаемого алгоритма является система подкрепления. Эта система работает двойкой – она а) направляет испытуемого во время обучения (если испытуемый двигает пару стимулов по сфере в правильном направлении, то в наушники идет позитивное подкрепление в виде приятной музыки и специально подобранных ободряющих фраз, если в неправильном направлении, то подаются неприятные звуки), б) после каждого цикла обучения итоговым образом или положительно, или отрицательно подкрепляет достигнутый уровень (т.е. испытуемый получил конкретную задачу, сам, без подкрепления, по памяти, провел трансформацию, и доложил о ее завершении – и здесь необходимо оценить и дать обратную связь по качеству выполнения). В случае б) система выдает очень мощные отрицательные подкрепления в случае сильной девиации от требуемой. В итоге у испытуемого сформируется устойчивое аффективно заряженное подсознательное желание сдвинуть конфигурацию как можно ближе к требуемой.

Описанная процедура, таким образом, позволяет вызывать и верифицировать движение объектов (ядерных семантических объектов и их кластеризованных семантических полей) в категориальной структуре сознания в заданном направлении.

Список литературы

1. Артемьева, Е.Ю. Основы психологии субъективной семантики / Е.Ю. Артемьева / под ред. И.Б. Ханиной. – М.: Наука; Смысл, 1999. – 350 с.
2. Барабанщиков, В.А. Психология восприятия. Организация и развитие перцептивного процесса / В.А. Барабанщиков. – М.: Когито-Центр, Высшая школа психологии, 2006. – 239 с.
3. Брунер, Дж. Психология познания. За пределами непосредственной информации / Дж. Брунер. – М.: Прогресс, 1977. – 412 с.
4. Виноградова, О.С. О некоторых особенностях ориентировочной реакции на раздражители второй сигнальной системы у нормальных и умственно отсталых школьников / О.С. Виноградова // Вопросы психологии. – 1956. – № 6. – С. 101–110.

5. Виноградова, О.С. Выявление системы словесных связей при регистрации сосудистых реакций / О.С. Виноградова, Н.А. Эйслер // Вопросы психологии. – 1959. – № 2. – С. 101–110.
6. Выготский, Л.С. Собрание сочинений / Л.С. Выготский. – М.: Просвещение, 1982. – 488 с.
7. Выготский, Л.С. Мышление и речь / Л.С. Выготский. – 5-е изд., испр. – М.: Издательство «Лабиринт», 1999. – 352 с.
8. Выготский, Л.С. Проблема развития и распада высших психических функций / Л.С. Выготский // Психология развития человека. – М.: Изд-во Смысл; Эксмо, 2005. – 1136 с.
9. Гусев, А.Н. Общая психология: в 7 т. / А.Н. Гусев; под ред. Б.С. Братуся. – М.: ИЦ «Академия», 2007. – Т. 2: Ощущение и восприятие. – 415 с.
10. Данилова, Н.Н. Психофизиология: учебник для вузов / Н.Н. Данилова. – М.: Аспект Пресс, 2010. – 368 с.
11. Измайлов, Ч.А. Психофизиология цветового зрения / Ч.А. Измайлов, Е.Н. Соколов, А.М. Черноризов. – М.: МГУ, 1989. – 206 с.
12. Келли, Дж. Теория личности. Психология личных конструктов / Дж. Келли. – СПб.: Речь, 2000. – 249 с.
13. Костандов, Э.А. Психофизиология сознания и бессознательного / Э.А. Костандов. – СПб.: Питер, 2004. – 167 с.
14. Лурия, А.Р. Язык и сознание / А.Р. Лурия / под ред. Е.Д. Хомской. – Ростов н/Д: Изд-во «Феникс», 1998. – 416 с.
15. Лурия, А.Р. Объективное исследование динамики семантических систем / А.Р. Лурия, О.С. Виноградова // Семантическая структура слова. – М.: Наука, 1974. – С. 27–63.
16. Петренко, В.Ф. Основы психосемантики / В.Ф. Петренко. – 3-е изд. – М.: Эксмо, 2010. – 480 с.
17. Петренко, В.Ф. Экспериментальная психосемантика: исследования индивидуального сознания / В.Ф. Петренко // Вопросы психологии. – 1982. – № 5. – С. 23–36.
18. Петренко, В.Ф. Влияние аффекта на семантическую организацию значений / В.Ф. Петренко, В.В. Кучеренко, А.А. Нистратов // Текст как психологическая реальность. – М., 1983. – С. 60–80.
19. Смит, К. Биология сенсорных систем / К. Смит. – М.: БИНОМ. Лаборатория знаний, 2005. – 583 с.
20. Соколов, Е.Н. Восприятие и условный рефлекс / Е.Н. Соколов. – М.: Изд-во МГУ, 1958. – 332 с.
21. Соколов, Е.Н. Очерки по психофизиологии сознания / Е.Н. Соколов. – М.: МГУ, (в печати).
22. Хант, Г.Т. О природе сознания: С когнитивной, феноменологической и трансперсональной точек зрения / Г.Т. Хант. – М.: АСТ, 2004. – 555 с.
23. Шиффман, Х. Ощущение и восприятие / Х. Шиффман. – СПб.: Питер, 2003. – 928 с.
24. Шмелев, А.Г. Введение в экспериментальную психосемантику: теоретико-методологические основания и психодиагностические возможности / А.Г. Шмелев. – М.: МГУ, 1983. – 158 с.
25. Шульговский, В.В. Физиология высшей нервной деятельности с основами нейробиологии / В.В. Шульговский. – М.: Академия, 2003. – 464 с.

26. Яньшин, П.В. Психосемантика цвета / П.В. Яньшин. – СПб.: Речь, 2006. – 368 с.
27. Afanasiev, B.G. Psychological testing or teaching a subject using subconscious image exposure / B.G. Afanasiev, E.V. Chernopyatov, S.V. Ioffe, I.K. Nezhdanov, E.G. Ruskalkina, S.V. Yesin. – Bereskin & Parr File № 15150-1, Montreal, March 13, 2006.
28. Dixon, N.F. Preconscious processing / N.F. Dixon. – London: Wiley, 1981.
29. Draguns, J.G. Subliminal perception as the first stage of the perceptual process: Can personality be revealed so early in the sequence? / J.G. Draguns, U. Hentschel, G. Smith, J.G. Draguns // The roots of perception. – Amsterdam: North-Holland, 1986. – P. 331–349.
30. Kihlstrom, J.F. Anaesthesia, amnesia, and the cognitive unconscious / J.F. Kihlstrom, D.L. Schacter. Eds. B. Bonke, W. Fitch, K. Millar // Memory and awareness during anaesthesia. – Amsterdam: Swets & Zeitlinger, 1990. – P. 22–44.
31. Mandler, G. The Appearance of Free Will / G. Mandler, W. Kessen, S.C. Brown // Philosophy of Psychology. – London: Macmillan, 1974.
32. Marcel, A.J. Conscious and Unconscious Perception: Experiments on Visual Masking and Word Recognition / A.J. Marcel // Cognitive Psychology. – 15. – 1983. – P. 197–237.
33. Osgood, Ch.E. Focus on Meaning: Explorations in Semantic Space / Ch.E. Osgood. – Mouton Publishers, 1979.
34. Posner, M.I. Attention and cognitive control / M.I. Posner, C.R.R. Snyder, R.L. Solso // Information processing and cognition: the Loyola symposium. – Hillsdale, N.J.: L. Erlbaum Associates, 1975.
35. Shallice, T. From neuropsychology to mental structure / T. Shallice. – Cambridge, UK: Cambridge University Press, 1988.

Кисельникова Наталья Владимировна – Учреждение Российской академии образования «Психологический институт», лаборатория научных основ психотерапии и консультирования, научный сотрудник, кандидат психологических наук.

Данина Мария Михайловна – Учреждение Российской академии образования «Психологический институт», лаборатория научных основ психотерапии и консультирования, младший научный сотрудник.

Кисельников Андрей Александрович – Московский государственный университет имени М.В. Ломоносова, факультет психологии, кафедра психофизиологии, младший научный сотрудник, кандидат психологических наук.

УДК 159.923.2

С.А. Богомаз

СПЕЦИФИКА ПРОЯВЛЕНИЯ ПРИНЦИПА «ЗЕРКАЛЬНОГО Я» В ФОРМИРОВАНИИ Я – КОНЦЕПЦИИ СТАРШЕКЛАССНИКОВ

В статье представлен эмпирический материал по изучению проявления принципов «зеркального Я» в формировании Я – концепции старшеклассников.

Исследование проведено в рамках такого направления социальной психологии, как символический интеракционализм, в дифинициях которого и была выдвинута идея «зеркального Я». Материалы статьи позволяют утверждать, что Я – концепция представляет собой отражение того, как окружающие воспринимают данного человека. Родители, группа сверстников, учителя осуществляя обратную связь, оказывают непосредственное влияние на развитие Я – концепции индивида. Кроме того, тема исследования актуальна и в связи с тем, что развитие Я – концепции становится центральным психическим процессом раннего юношеского возраста, что обуславливает становление личности старшеклассника, формирование его психологической готовности к жизненному самоопределению, включающей, помимо профессионального, самоопределение личностное и социальное.

Ключевые слова: личность, «Я – концепция», «зеркальное Я», система образов «Я – сам», «Я – глазами родителей», «Я – глазами друга».

Вопрос о познании человеком своего Я привлекал к себе внимание еще в древности, однако и в наше время он остается актуальным. Как справедливо заметил Л.В. Скворцов, «формирование культуры самосознания сегодня – не роскошь, предназначенная для избранной философской элиты общества, а общая социальная, даже шире – общечеловеческая задача» [3, с. 14]. Проблема «Я» – одна из наиболее сложных, а потому и всегда актуальных проблем. «Проблема самосознания, – писал А.Н. Леонтьев, – это проблема высокого жизненно-го значения, венчающая психологию личности» [2, с. 11].

В отличие от философских теорий, претендующих на раскрытие «истинной природы» и «сущности» «Я» в целом, психология пытается расчлнить эту проблему на составные части, которые могли бы стать предметом экспериментальных исследований. Однако классификация соответствующих психологических теорий представляет большие трудности, так как они дифференцируются по различным линиям.

Во-первых, по предмету, на котором сосредоточен главный интерес исследователей. Одни интересуются, прежде всего, субъективными свойствами индивида, внутренними источниками его активности. Других занимает преимущественно «образ Я» как элемент самосознания.

Во-вторых, психологические исследования различаются по теоретическому контексту, углу зрения, под которым рассматривается проблема «Я». Там, где отправной точкой служит теория личности, «Я» чаще всего мыслится как некое структурное единство и наибольшее внимание привлекают его регулятивные функции. В контексте теории сознания на первый план выступают когнитив-

ные особенности процессов самосознания, адекватность самооценок и т.п.

В-третьих, существенно различается методологическая стратегия исследований. Так, подход к изучению самооценок меняется в зависимости от того, рассматриваются они исследователем как непосредственные компоненты «образа Я» или только как индикаторы каких-то глубинных и не осознаваемых личностью качеств [1, с. 59–70].

Методы и проектирование исследования

Представление о своей личности, как известно, является важнейшей детерминантой жизненного пути человека, его профессионального и личностного роста, а также предпосылкой для самореализации в будущем.

Я – концепция формируется под влиянием различных факторов. Особенно важную роль при этом играет общение со значимыми другими, которые, в принципе, и определяют представление человека о самом себе.

Целью нашего исследования было определение специфики проявления принципа «зеркального Я» в формировании Я – концепции старшекласников.

Существуют различные стандартизированные самоотчеты, характеризующие отношение испытуемого к самому себе в различных сферах. Для своего исследования мы использовали «Методику изучения Я – концепции личности» (автор Ю.Н. Емельянов). Испытуемым было предложено дать не менее 10 ответов на вопрос «Кто Я?». Ответы даются испытуемыми спонтанно, непосредственно. Затем старшекласники проранжировали свои ответы в порядке их важности для них самих. Таким же образом участники исследования ответили на тот же вопрос «Кто Я?» так, как по их мнению, отозвались бы о них их отец или мать. А затем испытуемые дали еще 10 ответов на вопрос «Кто Я?», но так, как, по их мнению, отозвался бы о них их лучший друг (подруга). Все ответы также ранжировались участниками исследования.

Кроме «Методики изучения Я – концепции личности» мы также использовали «Опросник по изучению самоотношений» (автор В.В. Столин). По мнению автора, «самоотношение может быть понято как выражение смысла «Я» для субъекта, как некоторое устойчивое чувство в адрес собственного «Я», которое, несмотря на обобщенность, содержит ряд специфических модальностей (измерений), различающихся как по эмоциональному тону, пережи-

ванию, так и по семантическому содержанию соответствующего отношения к себе» [4, с. 257].

Для измерения самоотношения в качестве исходных было отобрано 9 измерений (модальностей), которые наиболее существенно характеризуют самоотношение как чувство в адрес собственного Я:

- осознанность Я;
- самоуважение и уверенность в себе;
- саморукводство и последовательность Я;
- ожидаемое отношение других;
- безусловное самопринятие;
- переживание ценности собственной личности;
- чувство привязанности к своему Я;
- непонимание себя, переживание конфликтности Я;
- чувство самообвинения.

В исследовании приняли участие 92 человека, учащиеся 9-х, 10-х и 11-х классов общеобразовательной школы № 40 города Витебска в возрасте от 14 до 18 лет (из них – 33 мальчика, 59 девочек).

В рамках нашего исследования был проведен количественный и качественный анализ полученных сырых данных. Качественный анализ заключался в выделении смысловых единиц: образов «Я – сам», «Я – глазами родителей», «Я – глазами друга». Количественный – в подсчете частоты встречаемых характеристик, в степени их значимости для старшеклассника, а также в измерении определенных аспектов его Я (9 аспектов, предложенных в опроснике В.В. Столина). Был также проведен корреляционный анализ выделенных 60 характеристик. При обработке данных использовался пакет статистических программ SPSS. В результате: выделены такие смысловые единицы, как «Я – сам», «Я – глазами родителей», «Я – глазами друга»; вычислены средние ранги по выделенным характеристикам; выявлена зависимость между определенными характеристиками образов «Я – сам», «Я – глазами родителей», «Я – глазами друга».

Анализ результатов и их интерпретация

При обработке полученных результатов были выведены средние по каждому из предложенных образов Я, соотношение которых продемонстрировало иерархическую структуру вышеперечисленных образов. Анализируя данную, иерархическую структуру типичных характеристик образа «Я – сам» у старшеклассников, можно отметить, что самые высокие ранги имеют такие характеристики, как «личность» (1,8), «семейное самоопределение» (4,5),

«идентичность социального класса» (4,6), «гендерные роли» (5), «уверенный в себе» (5,2). Все эти характеристики являются лично-стно нейтральными, но социально значимыми. Наименьшие ранги имеют следующие характеристики образа «Я – сам» у старшеклассников: «Я в будущем» (7,1), «общительный» (6,9), «эгоист» (6,9). Возможно, это связано с тем, что данные характеристики наименее значимы для старшеклассника в силу их недостаточной осознанности.

Иерархическая структура типичных характеристик образа «Я – глазами родителей» у старшеклассников отличается от описанной выше. Так, наиболее высокие ранги старшеклассники присвоили характеристикам «семейное самоопределение» (2,2), «опора» (4), «любимый» (4,1), «добрый» (4,3), «умный» (4,5). Наименьшие ранги получили характеристики «общительный» (7,4), «жизнерадостный» (6,8), «идентичность социального класса» (6,5). Это, возможно, связано с тем, что для испытуемых особенно важны характеристики их принятия со стороны родителей, причем именно те характеристики, которые касаются их глобальных личностных черт. Как видим, характеристика «семейное самоопределение» занимает достаточно важное место в образе Я старшеклассника: она имеет наибольший ранг среди других характеристик образа «Я – глазами родителей» и занимает второе по значимости место в самоописании старшеклассника (образ «Я – сам»). Логично, что эта характеристика тесно связана с такими как «опора», «любимый», «добрый», «умный».

Для образа «Я – глазами друга» характерна следующая иерархия: «друг» (1,9), «личность» (3,5), «опора» (3,9), «жизнерадостный» (4,5), «понимающий» (4,6) – эти характеристики наиболее значимы для старшеклассника; а «умный» (6,6), «физически привлекательный» (6,3), «неординарный» (6,2), «импульсивный и эмоциональный» (6,2), «негативные характеристики» (6,2) – наименее значимы. Характеристики, имеющие наиболее высокие ранги, связаны в первую очередь, с межличностными отношениями. Старшеклассник строит свой образ, получая обратную связь от друга. Логично, что на первое место выдвигаются характеристики, наиболее важные для социального взаимодействия: «друг», «личность», «опора», «жизнерадостный», «понимающий».

Больше всего характеристик себя было определено в образе «Я – сам», немного меньше – в образе «Я – глазами родителей», меньше всего – образ «Я – глазами друга». Такая последователь-

ность вполне понятна. Индивид может охарактеризовать себя сам полнее, чем другие, в силу того, что он имеет более глубокие и разнообразные представления о себе. Родители же могут дать больше характеристик, чем сверстники, так как формирование Я – концепции личности начинается именно в семье.

Необходимо отметить, что такие характеристики, как «идентичность социального класса», «уверенный в себе», «умный», «неординарный», «добрый», «импульсивный и эмоциональный», «жизнерадостный», «опора», «общительный», «физически привлекательный», присутствуют не только в образе «Я – сам», но и в образах «Я – глазами родителей и глазами друзей». Таким образом, они являются глобальными в построении Я – концепции старшеклассника. Характеристики «семейное самоопределение», «любимый», «школьная роль», «эгоист» входят в содержание образов «Я – сам» и «Я – глазами родителей». А характеристики «личность», «гендерные роли», «друг» содержатся в образах «Я – сам» и «Я – глазами друга». Нам видится это вполне логичным. Отметим, что такая характеристика, как «Я в будущем» присутствует только в образе «Я – сам». И хотя многие качественные характеристики в образе Я и образах «зеркального Я» совпали, по степени важности они отличаются.

В результате проведенного корреляционного анализа были выявлены следующие взаимосвязи, касающиеся «образа Я» и образов «зеркального Я». Обнаружена положительная корреляция между шкалами «осознанность Я» и «самоуважение и уверенность в себе» теста В.В. Столина (0,41). Это позволяет предположить, что старшеклассники осознают себя как достаточно уверенных, волевых, энергичных, надежных людей, которым есть за что себя уважать. Это подтверждается также значимой положительной корреляцией между шкалами «осознанность Я» и «саморуководство и последовательность Я» (0,43). Старшеклассники имеют достаточно осознанное представление о том, что основным источником активности и результатов, касающихся как деятельности, так и собственной личности субъекта, является он сам. «Ожидаемое отношение других», то есть «зеркальное Я» также положительно коррелирует с «осознанностью Я» (0,4). Это служит подтверждением того, что субъект осознает отношение к себе со стороны других людей, причем, это отношение связано с такими понятиями, как уважение, симпатия, одобрение, понимание. Положительная корреляция «осознанности Я» с «безусловным самопринятием» (0,4)

отражает заинтересованность индивида в собственном Я, любовь к себе, ощущение ценности собственной личности. «Переживание ценности собственной личности» положительно коррелирует с «осознанностью Я» (0,21). Это позволяет говорить об осознании дружеского отношения субъекта к самому себе, согласия с самим собой, о так называемой «внутренней адаптации». Шкала «осознанность Я» также показала положительную корреляцию со шкалой «чувство привязанности к своему Я» (0,28). Это позволяет говорить о глубокой осознанности чувства привязанности Я – образу.

«Осознанность Я» имеет положительную корреляцию и с такими шкалами, как «непонимание себя, переживание конфликтности Я» (0,38) и «чувство самообвинения» (0,34). Причем, эта корреляция достаточно значима. Можно предположить, что чем больше старшеклассники задумываются о своем внутреннем мире, тем более они осознают наличие внутренних конфликтов, сомнений, несогласия с собой, сопровождаемых переживанием чувства вины.

Отрицательная корреляция «осознанности Я» с характеристикой «умный» (-0,31) позволяет сделать предположение о том, что старшеклассники, как правило, недостаточно глубоко осознают данное качество в себе. Возможно, даже, что в их сознании присутствует характеристика «Я недостаточно умен», переживание этого. Однако, положительная корреляция между факторами «осознанность Я» и «умный» глазами родителей (0,27) говорит о том, что старшеклассник осознает, что в глазах своих родителей он выглядит умным, точнее, они хотят видеть его умным. И от этого, возможно, у него возникает внутренний конфликт.

Положительная корреляция между характеристиками «осознанность Я» и «физическая привлекательность» глазами друга (0,22), «осознанность Я» и «неординарный» глазами друга (0,27) дают возможность сделать вывод о том, что старшеклассники достаточно глубоко осознают наличие у себя этих качеств, имеющих особое значение в глазах друзей.

Положительная корреляция шкалы «самоуважение и уверенность в себе» со шкалой «саморуководство и последовательность Я» (0,4) говорит о том, что субъект уверен в последовательности своих внутренних побуждений и целей, а корреляция этой же шкалы «самоуважение и уверенность в себе» со шкалой «ожидаемое отношение других» (0,44) позволяет в качестве вывода сделать предположение о том, что субъект ожидает от значимых других подтверждения его чувства самоуважения и уверенности. Также по-

положительная корреляция наблюдается между шкалами «самоуважение и уверенность в себе» и «безусловное самопринятие» (0,43), «переживание ценности собственной личности» (0,38). Здесь можно говорить об уверенности субъекта в ценности собственной личности, то есть вполне логичной представляется следующая связь: если индивид самоуверен, уважает себя, следовательно, ему характерно безусловное самопринятие, любовь к себе, заинтересованность в собственном Я. Шкала «самоуважение» положительно коррелирует со шкалами «непонимание себя, переживание конфликтности Я» (0,29) и «чувство самообвинения» (0,37). Самоуважение предполагает глубокое проникновение в себя, в свой внутренний мир. А это, в свою очередь, невозможно без осознания внутренних конфликтов, собственных недостатков. Отрицательная корреляция между характеристиками «самоуважение и уверенность в себе» и «Я – умный» (-0,22) позволяет выделить следующую взаимосвязь: старшеклассник, который характеризует себя как «умный», понимает, что еще недостаточно самостоятелен, а следовательно, недостаточно уверен в себе, у него присутствует внутренняя напряженность.

Шкалы «самоуважение и уверенность в себе» (0,22) и «безусловное самопринятие» (0,22) положительно коррелирует с такой самохарактеристикой старшеклассника, как «Я – жизнерадостный». Уверенный в себе человек, как правило, жизнерадостен, а именно: он представляет себя как волевого, энергичного, без внутренней напряженности. Также и ощущение ценности собственной личности приводит к появлению такой характеристики, как жизнерадостность. Положительная корреляция между характеристиками «самоуважение и уверенность в себе» и «умный» в глазах родителей позволяет вывести следующую закономерность: если родители считают старшеклассника умным, напоминают ему об этом, он становится уверенным в себе и уважает себя. «Срабатывает» принцип «зеркального Я».

Шкала «саморуководство и последовательность Я» положительно коррелирует со шкалой «ожидаемое отношение других» (0,4). Возможно, то, насколько индивид последователен в своих действиях, зависит именно от социального одобрения. И все его представления о собственной активности тесно связаны с ожидаемым отношением к себе со стороны других людей.

Наблюдается также позитивная корреляция шкалы «саморуководство и последовательность» со следующими шкалами: «безусловное самопринятие» (0,3), «переживание ценности собствен-

ной личности» (0,21) и «чувства привязанности к своему Я» (0,36). Все эти шкалы отражают эмоциональное отношение субъекта к своему Я. Возможно, оценка собственного Я испытуемого по отношению к социально-нормативным критериям моральности, успеха, воли, целеустремленности, социального одобрения в достаточной степени эмоционально. Прослеживается следующая взаимосвязь: если индивид себя принимает, то он руководит собой, чтобы быть успешным.

Выявлена положительная корреляция между шкалой «ожидаемое отношение других» и шкалами «безусловное самопринятие» (0,51), «переживание ценности собственной личности» (0,3), «чувство привязанности к своему Я» (0,3). Можно предположить, что более высокая положительная обратная связь предполагает большую самооценку индивида, его безусловное принятие себя таким, каков он есть. Также положительная корреляция наблюдается между «ожидаемым отношением других» и характеристикой «Я – опора» (0, 25). Эта характеристика формируется только на основе «зеркального Я». Чем больше одобрения, тем чаще она встречается. Позитивная корреляция «ожидаемого отношения других» с характеристикой «Я – неординарный» (0,21) позволяет предположить, что неординарность чаще проявляется в ситуации, когда старшеклассник знает, что другие его поддержат. Шкала «безусловное самопринятие» положительно коррелирует со шкалами «переживание ценности собственной личности» (0,39), «чувство привязанности к своему Я» (0,45). Такая взаимосвязь вполне логична: самооценка – самопринятие, самооценка – самопривязанность. Чем больше заинтересованность индивида в собственном Я, ощущение им своей ценности, тем выше его принятие себя, согласие с самим собой. И чем больше самооценка индивида, положительное отношение к себе, тем сильнее его привязанность к своему Я – образу.

Шкала «чувство привязанности к своему Я» положительно коррелирует с характеристикой «Я в будущем» (0,2). Это позволяет предположить, что люди, привязанные к своему Я – образу, строят более стабильный образ себя в будущем, они не склонны к значительным самоизменениям на фоне общего положительного отношения к себе. Эта же шкала отрицательно коррелирует с характеристикой «Я – неординарный» (-0,22). Самопривязанность предполагает ригидность Я – концепции, а неординарность, наоборот, – ее изменчивость.

Выявлена положительная корреляция между «чувством самообвинения» и самохарактеристикой «школьная роль» (0,23). Возможно, что свои промахи и неудачи, собственные недостатки старшеклассник связывает именно со школьной ролью.

Необходимо ответить, что характеристика «школьная роль» достаточно часто используется учащимися старшего школьного возраста в самоописаниях. Так, эта характеристика позитивно коррелирует с «Я в будущем» (0,29) и «социальной идентичностью» (0,24). Это можно объяснить тем, что школьная роль дает толчок к будущему («будущий студент»), а социальная идентичность оформляется в тесной взаимосвязи со школьной ролью («спортсмен», «меломан», «компьютерщик» и т. д.). «Школьная роль» отрицательно коррелирует с видением себя как «импульсивного» (-0,22), что видится достаточно логичным: школьные роли предполагают следование определенным социальным нормам, а такая характеристика, как импульсивность, видится как отказ от норм. «Школьная роль» отрицательно коррелирует и с такими характеристиками, как «Я – физически привлекательный» (-0,28) и «Я – уверенный в себе» (-0,29). В ситуации «школьная роль» – «физическая привлекательность» срабатывает, возможно, компенсаторный механизм («если не внешностью, то успехами в учебе»). Взаимосвязь «школьная роль» – «уверенный в себе» можно объяснить тем, что возможное появление негативных характеристик в самоописаниях старшеклассников «забывается» нейтральными характеристиками.

Наблюдается положительная корреляция характеристик «Я – физически привлекательный» и «Я – умный» (0,22), «Я – физически привлекательный» и «Я – добрый» (0,26), «Я – умный» и «Я – добрый» (0,24), «Я – опора» и «Я – добрый» (0,22), «Я – опора» и «Я – уверенный в себе» (0,27). Это можно объяснить позитивацией Я – концепции старшеклассника.

Отрицательная корреляция характеристики «Я – опора» с характеристикой «Я – умный» (-0,2) «высвечивает» межличностное и внутриличностное самописание.

Выявлена положительная корреляция характеристик «Я – общительный» и «Я – неординарный» (0,24), что позволяет выдвинуть следующее предположение: индивид общителен в силу того, что он более открыт, таким образом, у него больше возможностей проявить свою неординарность.

Позитивная корреляция «Я – любимый» и «Я – опора» (0,29) объясняется тем, что любимого обычно стараются поддержать, стать для него опорой. Опора – это надежность, верность.

Наблюдается отрицательная корреляция между характеристиками «Я – любимый» и «Я – друг» (-0,21). У старшеклассников разводятся характеристики «любимый» и «друг» как отличающиеся друг от друга. Когда человек влюблен, происходит сужение диапазона его социальной идентичности, – этим и объясняется отрицательная корреляция характеристик «Я – любимый» и «идентичность социального класса» (-0,2).

Очень часто в самоописаниях старшеклассников встречается такая черта, как «импульсивность». Она положительно коррелирует с «Я – умный» (0,4), а также с «Я – эгоист» (0,49). Такие взаимосвязи могли появиться только на основе механизма «зеркального Я».

Во взаимосвязи «семейное самоопределение» и «импульсивность и эмоциональность» (корреляция -0,2) импульсивность может рассматриваться, как желание выйти из семьи. Отрицательная корреляция характеристик «идентичность социального класса» и «семейное самоопределение» (-0,24) объясняется либо «застреванием» старшеклассника на семье, либо выходом из нее. Можно высказать предположение об адаптированности индивида к социальной жизни. Подобные объяснения применимы и для положительной корреляции «семейное самоопределение» – «Я – друг» (0,32).

Отрицательная корреляция характеристик «Я – эгоист» и «семейное самоопределение» (-0,25) может быть объяснена аналогично положительной корреляции характеристик «Я – добрый» глазами родителей и «семейное самоопределение» (0,2): если старшеклассник не противится родителям, не стремится к самоутверждению, он выглядит в их глазах добрым, а не эгоистом.

Характеристика «Я в будущем» отрицательно коррелирует с характеристикой «Я – уверенный в себе» (-0,22). Можно предположить, что неуверенные старшеклассники все ожидания связывают с будущим; а уверенные в себе – с настоящим.

Что же касается такой глобальной характеристики Я – концепции старшеклассника, как «гендерные роли», то здесь выявлены следующие особенности. Положительна корреляция между «Я – личность» и «гендерные роли» (0,21) свидетельствует о том, что юноши чаще, чем девушки характеризуют себя как личность. Отрицательные корреляции между характеристикой «гендерные роли» и такими характеристиками, как «уверенный в себе» (-0,24); «чувство самообвинения» (-0,18); «Я – эгоист» (-0,21) позволяют предположить, что больше не уверены в себе девушки, они более склонны к самообвинениям. Им в большей степени, чем юношам, характерна го-

товность поставить себе в вину свои промахи и неудачи, собственные недостатки. Часто отсутствие симпатии по отношению к себе у них сопровождается негативными эмоциями в свой адрес. Юноши более уверены в себе, в их самоописаниях реже, чем у девушек, встречается такая характеристика, как «эгоист». Как правило, эгоистами себя видят девушки. И все же, девушки в большей степени, чем юноши, принимают себя, заинтересованы в собственном Я. Это подтверждается отрицательной корреляцией между характеристиками «безусловное самопринятие» и «гендерные роли» (-0,32). Согласно полученным результатам, юноши чаще, чем девушки, определяют себя в рамках семейных ролей (отрицательная корреляция между «семейным самоопределением» и «гендерными ролями» (-0,26)). Позитивная корреляция между характеристиками «Я в будущем» и «гендерные роли» (0,23) позволяет говорить о становлении гендерной идентификации. Наблюдается отрицательная корреляция характеристики «импульсивность и эмоциональность» с характеристикой «гендерные роли» (-0,31). В случае употребления старшеклассниками в самоописаниях гендерной характеристики не используются характеристики «эмоциональный», «взрывной», «импульсивный». В данном случае возможно наличие артефакта.

Характеристики «импульсивный» и «школьные роли» показали отрицательную корреляцию (-0,21). Это связано с тем, что импульсивность присуща старшеклассникам, которые не видят себя ни в гендерных ролях, ни в социальных. При данной самохарактеристике можно говорить о таком феномене, как ролевое смешение. Значима положительная корреляция между характеристиками «школьная роль» и «гендерные роли» (0,32). В данном случае гендерные характеристики используются в самоописаниях старшеклассников с той же целью, что и школьные: они нейтральны.

Отрицательную корреляцию «ожидаемого отношения других» с «гендерными ролями» (-0,3) можно объяснить тем, что здесь срабатывает механизм защиты.

Обратившись к еще одной, достаточно важной характеристике Я – образа старшеклассников – возрасту – мы можем наблюдать следующие особенности. Отрицательная корреляция между «семейным самоопределением» и возрастом (-0,33) позволяет выдвинуть следующее предположение: чем старше школьник, тем меньше частота использования им характеристик семейного самоопределения. Наблюдаемая положительная корреляция характеристики «Я – любимый» и возраста (0,35) раскрывает сексуальный ас-

пект самости старшеклассников: чем они старше, тем чаще прослеживается использование ими категории «любимый», но уже не в контексте семейных (родительских) взаимоотношений. И чем старше школьники, тем реже используется ими такая категория социальной идентичности, как друг (отрицательная корреляция между «Я – друг» и возрастом (-0,21)). Такие характеристики, как «Я – импульсивный» (0,34), а также «Я – эгоист» (0,21) имеют положительную корреляцию с категорией возраста: чем старше школьники, тем чаще встречаются в их самоописаниях характеристики «эгоист», «импульсивный», «эмоциональный». Отрицательная корреляция между «Я в будущем» и возрастом (-0,23) позволяет предположить, что чем младше школьник, тем более ярки его представления о будущем.

Как видим, образ Я старшеклассников состоит в большей степени из характеристик социального Я («друг», «сын», «спортсмен», «лицеист» и т. д.) и характеристик рефлексивного Я («личность», «любимый», «умный», «добрый» и т. д.).

Известно, что важную роль в формировании Я – концепции играют представления индивида о том, каким видят его значимые другие. Обратная связь, получаемая школьником от своих родителей, представляет собой важный источник информации для индивида о нем самом.

Так, в результате проведенного нами исследования выявлена положительная корреляция между характеристиками «Я – личность» и «идентичность социального класса» глазами родителей (0,25). Родители дают старт к развитию, идет адаптация ребенка, затем – саморазвитие, которое, в свою очередь, приводит к ощущению себя личностью. Положительная корреляция характеристик «семейное самоопределение» и «идентичность социального класса» в образе Я – глазами родителей (0,34), а также характеристик «семейное самоопределение» и «частота употребления школьных ролей» в образе Я – глазами родителей (0,26) позволяет определить «семейное самоопределение «как часть социальной идентичности старшеклассника». Значимая позитивная корреляция между характеристиками «школьная роль» и «школьная роль в образе Я – глазами родителей» (0,39) может быть объяснена как вариант самозащиты: положительных характеристик в образе Я – глазами родителей не хватает, негативных – старшеклассник старается избегать, поэтому в самоописаниях им используются нейтральные характеристики, в частности, школьных ролей.

В положительной корреляции характеристик «семейное самоопределение» и «опора» глазами родителей (0,21) наблюдается соответствие между Я старшекласника и его ролевым поведением в рамках семьи. «Семейное самоопределение», однако, отрицательно коррелирует с «общительный» в глазах родителей (-0,21). В данном случае, это, возможно, показатель осознанности старшекласником нехватки навыков общения. И это осознание задается именно через семью, так как большую часть времени ребенок проводил в семье.

Позитивная корреляция между характеристиками «Я – добрый» и «любимый» в глазах родителей (0,2) и характеристиками «Я – добрый» и «добрый» глазами родителей (0,26) позволяет говорить о позитивации образа Я старшекласника: любовь родителей порождает позитивное мировосприятие. Если родители видят старшекласника добрым, он видит добрым себя сам. Таким образом, здесь проявляется принцип «зеркального Я». Характеристика «жизнерадостный» в глазах родителей положительно коррелирует с характеристикой «общительный» в глазах родителей (0,3). Это характеристики положительного образа Я. В данном случае это неразделимые характеристики одного и того же образа «зеркального Я». Позитивация Я – концепции происходит и через внешность (положительная корреляция между характеристиками «Я – жизнерадостный» и «физически привлекательный» глазами родителей (0,25)).

Позитивно коррелируют также характеристики «общительный» глазами родителей и «физически привлекательный» глазами родителей (0,2). Возможно, данный образ соответствует социально адаптированному подростку. Между характеристиками «уверенный в себе» глазами родителей и «общительный» глазами родителей наблюдается положительная корреляция (0,35). Родители считают, что уверенный в себе ребенок умеет общаться. С одной стороны, это взаимосвязанные характеристики позитивного образа «зеркального Я», с другой стороны, здесь можно предположить также наличие достаточно уважительного отношения родителей к подростку, которое будет и стимулировать уверенность его в себе, и расширять круг общения.

Кроме того, выявлена положительная корреляция между характеристиками «Я – общительный» и «общительный» в глазах родителей (0,42), а также между характеристиками «Я – жизнерадостный» и «жизнерадостный» в глазах родителей (0,37). Эти качества формируются через социум. Все межличностные характеристики формируются посредством обратной связи с родителями.

«Я – общительный» позитивно коррелирует с «жизнерадостный» глазами родителей (0,26): родители формируют позитивную Я – концепцию старшеклассника.

Положительная корреляция характеристик «Я – неординарный» и «умный» в глазах родителей (0,25), а также характеристик «Я – жизнерадостный» и «неординарный» в глазах родителей (0,3) позволяет сделать следующее предположение: родители, говоря ребенку о том, что он умный, разрешают ему быть более раскрепощенным, тем самым – неординарным. В свою очередь, неординарность, поощряемая родителями, делает ребенка более жизнерадостным.

«Я – жизнерадостный» также позитивно коррелирует с «уверенный в себе» глазами родителей (0,26). Здесь явно прослеживается влияние «зеркального Я» на самость старшеклассника, наблюдается ассоциативная схематизация.

Положительная корреляция характеристик «Я – опора» и «Я – любимый родителями» (0,26) позволяет предположить, что любовь со стороны родителей порождает у старшеклассника желание помочь стать опорой. Таким образом, формирование позитивного образа Я приводит к тому, что ребенок, уверенный в любви к себе со стороны родителей, не боится стать опорой и для друга (положительная корреляция между «Я – любимый родителями» и «Я – опора» в глазах друга (0,31)). Данное предположение подтверждается также положительной корреляцией между характеристиками «Я – друг» и «опора» в глазах друга (0,25), «Я – друг» и «опора» в глазах родителей (0,22), а также отрицательной корреляцией между характеристиками «Я – друг» и «эгоист» в глазах родителей (-0,21). Такая связь выглядит вполне логичной: характеристика «опора» включает в себя такие качества, как надежность, стабильность, верность, отсутствие эгоизма.

Выявлена отрицательная корреляция между характеристиками «Я – любимый» в семье и «уверенный в себе» глазами родителей (-0,2). Возможно, уверенный в себе старшеклассник не требует в такой степени, как неуверенный, в обратной связи от родителей полного принятия и любви.

Отрицательная корреляция характеристик «Я – умный» и «уверенный в себе» глазами родителей (-0,2) позволяет предположить, что умный ребенок – думающий, то есть сомневающийся, а отсюда – и неуверенный в себе. Положительная корреляция между «импульсивный и эмоциональный» в глазах родителей и «Я – уверенный в себе» (0,23) может быть объяснена следующим образом.

Родители понимают, что, как правило, только уверенный в себе старшеклассник может пойти против родительских норм и правил (или, в данном случае, характеристики Я – концепции старшеклассника просто преломляют образ Я – глазами родителей). Отрицательная корреляция между характеристиками образа Я – глазами родителей «умный» и «импульсивный» (-0,3) дает возможность сделать следующий вывод: по мнению родителей, умный ребенок должен уметь себя контролировать и отвечать за свои поступки; импульсивность же есть показатель умственной незрелости старшеклассника. Характеристика «Я – умный» положительно коррелирует с «негативными характеристиками» со стороны родителей (0,28). Причем, негативные характеристики больше касаются поведенческих «промахов» старшеклассников, поэтому идет компенсация «зато я умный».

Следует также отметить, что кроме позитивного влияния на формирование Я – концепции старшеклассника, семья оказывает и негативное влияние (положительная корреляция между «Я – эгоист» и «негативные характеристики» со стороны родителей (0,35)). Отрицательная корреляция между характеристиками «семейное самоопределение» и «Я – эгоист» (-0,21) вполне закономерна: если старшеклассник не принимает социальные нормы, он в глазах родителей интерпретируется как эгоист. Наблюдаемая положительная между характеристиками «семейное самоопределение» и «ответственный» в глазах родителей (0,25) объясняется тем, что старшеклассники принимают на себя семейные роли, социальные нормы. Также негативное влияние «зеркального Я» на формирование самости старшеклассников выявлено на основе анализа отрицательной корреляции характеристик «Я – добрый» и «импульсивный и эмоциональный» глазами родителей (-0,27). Существует отрицательная корреляция между характеристиками «семейное самоопределение» в образе Я – глазами родителей и «уверенный в себе» в образе Я – глазами друга (-0,28). Семейное самоопределение в образе Я – глазами родителей, как правило, демонстрирует подчиненное положение подростка (Я – сын, Я – дочь, Я – внук). Включая эти характеристики в самописание, старшеклассник тем самым демонстрирует неуверенность в себе, что и проявляется в образе Я – глазами друга.

Положительная корреляция «Я – импульсивный» и «импульсивный» в глазах родителей (0,25) можно объяснить тем, что импульсивность – внутренняя характеристика, влияние родителей на

ее формирование у старшеклассников резко падает. Хотя изначально интерпретация этого качества не несет на себе негативной смысловой нагрузки, в построении образов Я старшеклассников она явно приобретает негативный оттенок, что и создает отрицательную корреляцию со всеми положительными характеристиками личности, в частности, старшеклассник как «опора» в глазах родителей (-0,24).

Между «негативными характеристиками» со стороны родителей и характеристикой «опора» в глазах родителей также существует отрицательная корреляция (-0,37). Это связано с тем, что обратная связь не может быть одновременно и позитивной, и негативной. Поэтому родители в оценке старшеклассников становятся на одну из перечисленных позиций. Гендерные различия образа Я старшеклассника в глазах родителей состоят в том, что девушкам чаще, чем юношам, родители проговаривают, что они должны быть ответственными (положительная корреляция между характеристиками «гендерные роли» и «ответственный» в глазах родителей (0,22)). Положительная корреляция между характеристиками «гендерные роли» и «умный» глазами родителей (0,2), «гендерные роли» и «физическая привлекательность» глазами родителей (0,2) позволяет сделать следующие предположения. Возможно, в глазах родителей «умный» – это самоопределившийся, то есть соответствующий социальным нормам, в том числе и гендерным. Родители, которые будут обращать внимание на внешность старшеклассника, приведут его к более четкому пониманию своей гендерной роли, так как физическая привлекательность играет немаловажную роль в формировании гендерного поведения.

Возрастные особенности старшеклассников также влияют на формирование их образа в глазах родителей. Наблюдается достаточно сильная положительная корреляция между возрастом и характеристикой «импульсивность и эмоциональность» в глазах родителей (0,36). Известно, что, чем взрослее индивид, тем больше он стремится стать самостоятельным. Родители же трактуют это как импульсивность, эмоциональность, агрессивность. Данное предположение подтверждается также позитивной корреляцией между возрастом и характеристикой «эгоист» в глазах родителей (0,2): чем ребенок взрослее, независимее, тем чаще родители говорят, что он эгоист.

Таким образом, наблюдаются достаточно сильные корреляции между характеристиками образа «Я – сам» и образа Я старшеклассника глазами родителей.

Не менее важна для формирования образа Я старшеклассника и обратная связь от друзей. Так, старшеклассник считает себя личностью, если так считает его друг (значима положительная корреляция между «Я – личность» и «личность» глазами друга (0,51). Очевидно, что для стимулирования гармоничного развития личности необходимы именно групповые методы работы.

Позитивная корреляция между «Я – личность» и «негативные характеристики» со стороны друга (0,24) может быть объяснена следующим образом. Когда старшеклассник пытается самореализоваться как личность, ему не хватает опыта, отсюда – негативная реакция со стороны друга. Возможно, «Я как личность» означает также отсутствие эмоциональной зависимости от друга, чем также можно объяснить следующую положительную корреляцию между «Я – личность» и «социальная идентичность» глазами друга (0,29), а также между «личность» глазами друга и «социальная идентичность» глазами друга (0,35). Возможно, старшеклассники считают, что они в глазах друзей тем более уникальны и неповторимы, чем более они реализованы в социальной жизни, чем большим количеством социальных ролей они овладели.

Выявлена отрицательная корреляция между «Я – личность» и «добрый» глазами друга (-0,21). Можно предположить, что старшеклассники считают, если они хотят выглядеть личностью в глазах сверстников, им следует проявлять доброту. Таким образом, учащиеся старших классов, ориентируясь на своих друзей, должны выбирать между двумя типами обратной связи: ты – личность, но ты не добрый, либо ты добрый, но ты не личность, что, в принципе, можно связать с характерными для данного возраста вспышками агрессивного поведения – старшекласснику просто не остается выбора: ведь стать личностью – основная цель данного возрастного периода. Отрицательная корреляция между характеристиками «Я в будущем» и «добрый» глазами друга (-0,26) еще раз иллюстрирует данное предположение: сегодня не быть добрым – требование нашей жизни.

Выявленная положительная корреляция между «Я – умный» и «добрый» глазами друга (0,38) позволяет предположить, что более интеллектуально развитые старшеклассники быстрее приходят к выводу о том, что доброта все-таки должна присутствовать во взаимоотношениях. Отрицательная корреляция между «Я – друг» и «добрый» в глазах друга (-0,26) дает возможность сделать вывод: характеристика «добрый» носит неоднозначный характер в рам-

ках юношеской субкультуры. Либо данная закономерность является проявлением такого механизма защиты, как противодействие. Значимая положительная корреляция наблюдается в следующей взаимосвязи: «Я – импульсивный» и «импульсивный» в образе Я глазами друга (0,48). Таким образом, импульсивность формируется через «зеркальное Я», предоставляемое сверстниками. Поддержкой в совместных замыслах объясняется положительной корреляцией «Я – импульсивный» и «добрый» глазами друга (0,33). Отрицательная корреляция между «импульсивный и эмоциональный» в образе Я – глазами друга и «понимающий» в образе Я – глазами друга (-0,24) позволяет предположить, что эмоциональность оценивается окружением, по мнению старшеклассника, как умение быть хорошим слушателем. Следовательно, «понимающий» подразумевает «контролирующий свои эмоции и чувства».

Построение «зеркального Я» наблюдается в результате полученной положительной корреляции между характеристиками «Я – добрый» и «друг» глазами друга (0,28), а также между характеристиками «Я – добрый» и «добрый» глазами друга (0,28). Здесь образ Я – сам совпадает с образом Я – глазами друга.

Отрицательная корреляция между «Я – неординарный» и «добрый» в глазах друга (-0,22) видится достаточно закономерной: доброта предполагает «вжиться» в ситуацию, а не давать неординарную реакцию. Вполне логична положительная корреляция между характеристиками «опора» в глазах друга и «добрый» в глазах друга (0,23). Также выявлена положительная корреляция между характеристиками «опора» в глазах друга «физическая привлекательность» в глазах друга (0,21). В данном случае можно предположить проявление тенденции перехода физической привлекательности с чисто внешних характеристик (то есть цвет глаз, пропорции лица, рост) на внутриличностные. Образ друга уже видится привлекательным независимо от объективных физических характеристик, он связывается с такой личностной особенностью, как умение, желание помочь, стать опорой. Положительную корреляцию между «уверенный в себе» глазами друга и «жизнерадостный» глазами друга (0,22) можно связать с ассоциативными связями, возникающими на определенные характеристики. Так, уверенный в себе человек не может не быть жизнерадостным, потому что быть уверенным в себе – значит владеть ситуацией, верить в себя, а также позитивно принимать мир. Поэтому окружающие ассоциативно соединяют эти два качества.

«Идентичность социального класса» глазами друга положительно коррелирует с характеристикой «Я – друг» (0,23). Данная взаимосвязь видится логичной, потому что характеристику «друг» можно рассматривать как частный вариант социальной идентичности. Выявлена отрицательная корреляция между «жизнерадостный» глазами друга и «идентичность социального класса» глазами друга (-0,24). Данные характеристики показывают на то, что образ старшеклассника, которого сверстники представляют экстравертом, имеет в их восприятии достаточно широкий спектр социальных ролей (спортсмен, меломан, музыкант, компьютерщик и т.д.).

Отрицательная корреляция между «общительный» в глазах друга и «социальные идентичности» в глазах друга (-0,22) возможно, связана с тем, что использование характеристик социальной идентичности в описаниях образа Я – глазами друга вместе с характеристикой «общительный» является избыточной, так как последний фактор более диффузен и может включать в себя различные сферы общения. С другой стороны, использование характеристик социальных идентичностей указывает на значимость общение для старшеклассника не просто в социуме, а в предпочитаемых им референтных группах.

Характеристика «общительный» достаточно глобальна для образа Я старшеклассника глазами друга. Выявлена позитивная корреляция между «Я – общительный» и «общительный» глазами (0,27). Это качество формируется в первую очередь через семью, а затем – через сверстников. Отрицательная корреляция между характеристикой «Я – общительный» и «негативной характеристикой» со стороны друга (-0,22) может быть объяснена следующим образом: если старшеклассник общителен, то это проявляется в его поведении. Таким образом, формируется позитивный образ сверстника. По этому вполне логичной представляется положительная корреляция между характеристиками «Я – общительный» и «умный» глазами друга (0,25), а также характеристиками «Я – общительный» и «жизнерадостный» глазами друга (0,33).

Положительная корреляция характеристик «Я – жизнерадостный» и «жизнерадостный» глазами друга (0,31) показывает прямую зависимость формирования образа Я – сам от образа Я – глазами родителей. Характеристика «умный» глазами друга положительно коррелирует с характеристикой «жизнерадостный» глазами друга (0,21). Итак, если образ себя глазами друга содержит характеристику «умный», значит, в этом же образе встречается ха-

ра характеристика «жизнерадостный», и наоборот. Такое сочетание, возможно, связано с тем, что обе эти характеристики являются позитивными, то есть «играющими» на высокую самооценку старшеклассника.

Существует положительная корреляция между факторами «ожидаемое отношение других» и «умный» глазами друга (0,3). Здесь наблюдается формирование позитивного образа себя с помощью механизма «зеркального Я». Позитивная корреляция фактора «чувство самообвинения» с такими характеристиками, как «физически привлекательный» в глазах друга (0,25) и «импульсивный и эмоциональный» в глазах друга (0,24) позволяет предположить, что импульсивные, эмоциональные, а также физические привлекательные в глазах окружающих люди склонны к самообвинению, они более критичны по отношению к себе.

Наблюдается значимая положительная корреляция фактора «чувство привязанности к своему Я» и «умный» в глазах родителей (0,39) и отрицательная корреляция этого же фактора с «негативными характеристиками» со стороны родителей (-0,2): таким образом, формируется образ Я старшеклассника, имеющего завышенную самооценку и не желающего менять свой образ. Если Я – образ неадекватен, то тенденции к сохранению такого образа – один из защитных механизмов самосознания.

Что касается гендерных различий, то в образе Я – глазами друга они следующие: выявлена значимая позитивная корреляция между характеристиками «гендерные роли» и «идентичности социального класса» (0,33), то есть юноши конструируют свой образ Я – глазами друга, используя большее количество социальных идентичностей, чем девушки. Это согласуется с исследованиями, рассмотренными в теоретической части работы. Эти исследования, в частности, показывают, что, начиная с подросткового возраста, юноши больше реализуют себя в социальной сфере, а девушки – в личной. Отсюда возникают разные образы «зеркального Я» у девушек и юношей. Также наблюдается отрицательная корреляция «гендерных ролей» с такими характеристиками, как «уверенный в себе» глазами друга (-0,2), «жизнерадостный» глазами друга (-0,21), «общительный» глазами друга (-0,26). Идет только становление гендерных ролей, поэтому в данном поведении старшеклассник будет видеть себя неуверенным, недостаточно жизнерадостным и общительным с позиции своего окружения (желание понравиться другому есть, а опыта не хватает).

Возрастные особенности оказались существенными лишь по двум категориям. Выявлена положительная корреляция между возрастом и «физической привлекательностью в образе Я – глазами друга (0,35). То есть, чем старше подросток, тем чаще он вносит в образ Я – глазами друга характеристики физической привлекательности, иначе говоря, идет сексуальное развитие. С возрастом подростки все больше и больше понимают, что физическая привлекательность играет значительную роль в структуре межличностных отношений. Положительная связь между характеристикой «импульсивный и эмоциональный» в глазах друга и возрастом позволяет предположить, что существуют возрастные различия в том, как старшеклассники структурируют образ Я – глазами друга, так более старшие считают, что друзья их видят эмоциональнее и импульсивнее, чем младшие подростки. В более младшей возрастной группе данная тенденция не наблюдается.

Выводы.

«Зеркальное Я» возникает на основе взаимодействия индивида со значимыми другими, то есть, индивид воспринимает себя в соответствии с теми характеристиками, которые ему приписывают окружающие.

Полученные данные свидетельствуют о том, что образ Я старшеклассника тесно связан с тем, как его видят окружающие – родители и друзья. Образ «Я – сам» включает в себя многие из типичных характеристик образа «Я – глазами родителей» и образа «Я – глазами друга». Это позволяет говорить о том, что в формировании Я – концепции старшеклассника важную роль играет «зеркальное Я». Причем, многие из типичных характеристик всех трех образов Я имеют в иерархической структуре сходные по значимости для старшеклассников ранги. Однако в образе Я старшеклассника присутствуют также характеристики, не выделенные в «зеркальных Я», что позволяет говорить о том, что хотя вышеперечисленные образы «зеркального Я» являются значимыми, но недостаточными источниками формирования Я – концепции. Отличаются и сами иерархические структуры образов, демонстрирующие, что для определенных характеристик образа Я важен тот или иной образ «зеркального Я».

Такие характеристики, как «гендерные роли» и «возраст», имеют непосредственную взаимосвязь с личностными и социальными характеристиками старшеклассника. Эта взаимосвязь наиболее существенна для характеристик образа «Я – сам».

Необходимо отметить, что, в принципе, все три образа Я отличаются друг от друга, но отличия эти не носят глобального характера. Все характеристики (кроме «Я в будущем») образа «Я – сам» встречаются и в образе «Я – глазами родителей», и в образе «Я – глазами друга». Такая взаимозависимость логична, так как образ Я старшеклассника связан с тем, как его видят значимые другие. Проанализировав полученные данные, мы выявили, что все характеристики образа Я имеют сильную корреляцию с характеристиками образов «зеркального Я». Это показывает значимость характеристик образов «зеркального Я» для Я – концепции старшеклассников.

Список литературы

1. Богомаз, С.Л. Самоанализ: подходы, тенденции, возможности и ограничения / С.Л. Богомаз // Вестник ВГУ. – 2005. – № 2 (36). – С. 59–70.
2. Леонтьев, Д.А. Деятельность сознания, личность / Д.А. Леонтьев. – М.: Политиздат, 1985. – 202 с.
3. Скворцов, Л.В. Культура самосознания. Человек в поисках истины / Л.В. Скворцов. – М.: Политиздат, 1989. – 202 с.
4. Столин, В.В. Самосознание личности / В.В. Столин. – М.: Изд-во Моск. ун-та, 1983. – 297 с.

Богомаз Сергей Леонидович – кандидат психологических наук, доцент, заведующий кафедрой психологии УО «Витебский государственный университет имени П.М. Машерова».

УДК 37.015.3

В.П. Волчок

ПРОБЛЕМА РЕФЛЕКСИИ В ПСИХОЛОГИИ

В статье описаны рефлексия, как механизм и свойство рефлексивности. Рефлексия рассматривается в аксиологическом подходе во взаимосвязи с ценностными ориентациями, смысложизненными ориентирами, процессами самосознания, саморазвития. Рефлексивность представлена как свойство личности, направленное на смыслопорождение и самоосуществление, и представленное в способности к ценностной самоориентации, смысловой саморегуляции и являющееся внутренним источником саморазвития личности.

Ключевые слова: рефлексия, рефлексивность, сознание, личность, мышление, познание, ценности.

На сегодняшний день в психологии существует множество понятий рефлексии, каждое из которых несет в себе различные проекции: философские, психологические, методологические. По мнению А.В. Карпова, наиболее явными и в то же время важными представляются две черты данной проблемы. Во-первых, ее многовековая история, во многом совпадающая с развитием представлений человека о самом себе и, следовательно, имеющие теснейшие гносеологические связи с философским знанием. Во-вторых, ее комплексный многоаспектный характер, появляющийся в междисциплинарном статусе и общенаучном типе данной проблемы, а также в широчайшем спектре собственно психологических направлений ее разработки [26].

Действительно, процесс формирования способов и средств рефлексирования в философии во многом тождественен генезису самого философского знания. Уже в трудах классиков античной философии можно найти много глубоких суждений, касающихся различных сторон того, что в настоящее время относят к феномену рефлексии [4; 6; 15; 30; 31].

В философии начала XX века выделяются два основных направления в понимании и разработке проблемы рефлексии: как универсального способа анализа феноменов и содержания сознания (феноменология) и как источника и основания самосознания человека (экзистенциализм). Первое направление характеризуют работы по феноменологии Э. Гуссерлю, в его субъективно-объективной структуре. Так, любой акт сознания предполагает наличие самого объекта и осуществляющего акт сознания рефлексизирующего субъекта. Для объяснения феномена рефлексии философ вводит понятие «трансцендентальная рефлексия», под которой понимается «акт непосредственного постижения, интуитивного схватывания объекта». При этом сознание постигает не только индивидуальные данности, но и существенные связи и предметные структуры. Сама по себе трансцендентальная рефлексия определяется как «особого типа опыт, внутреннее восприятие, осуществляемое без посредства органов чувств и направленное на само чистое сознание» [15, с. 54].

Экзистенциональное направление охарактеризовано вниманием к трактовке рефлексии, принадлежащее Ж.П. Сартру, который рассматривает феномен рефлексии в контексте анализа сознания: «Сознание по своей природе неререфлексивно, и потому оно первоначально не знает не только мира внешних ему объектов, но также

и самого себя. Однако оно сразу же осознает себя в качестве отличного от мира в себе» [34, с. 211]. Называя сознание «бытием для себя», Ж.П. Сартр разводит понятие самосознания и знания себя (рефлексии). Существование объективного мира есть следствие объективации сознания, оно выражает искаженное понимание исходного и первоначального «бытия для себя». Рефлексия, в свою очередь, возникает вместе с Я как ее объектом и порождает сам этот объект. Как особого рода деятельность рефлексия влияет на свой объект, изменяет, перестраивает и творит его. А стадии рефлексии происходит искажение чистоты сознания и его деградация [34].

Начиная с И. Канта, произошел поворот в анализе рефлексии. Рефлексия становится объектом исследования деятельности. Этот подход находит свое отражение в общей теории деятельности, разрабатываемой Г.П. Щедровицким с шестидесятых годов прошлого столетия [47]. Эта теория призвана построить единый идеальный объект, в котором найдут себе место и будут «встроены» в систему связей очень разнообразные явления: знания, операции, вещи, цели, машины, мотивы, знаки и т.д. В данной теории рассматривается рефлексия как процесс в мышлении и деятельности и создается ее своеобразную модель. Г.П. Щедровский пишет, что рефлексия является важным моментом и механизмом развития деятельности, от которой зависит вся без исключения организация деятельности. В основу данного утверждения была положена идея: переход деятельности в иную деятельность – деятельность сознания, которая не отражает и не копирует другие деятельности. Этот переход и был назван рефлексивным. Одновременно рефлексия рассматривается через некоторое изменение в структурах деятельности и мышления. В методологии Г.П. Щедровицким используется понятие рефлексивная позиция, т.е. внешняя по отношению к прежней и к будущей деятельности. Акт решения задачи связан с невозможностью осуществления какой-либо деятельности и методологически представлена в трех позициях: 1) исходный акт деятельности, 2) рефлексивный акт, 3) акт снимающий с себя рефлексии [47].

Знания, полученные в рефлексивной позиции, называются рефлексивными знаниями. Методологический подход позволяет выявить роль и значение рефлексии применительно к учебной деятельности. рефлексия выступает как условие формирования способов научно-познавательной и практической деятельности.

Одним из первых А. Бузман предложил выделить исследование по рефлексии и самосознанию в особую область и назвать ее пси-

хологией рефлексии. При чем он рассматривает рефлексию как всякое перенесение переживания с внешнего мира на самого себя [32].

В современных исследованиях исходные представления классических философов о рефлексии модифицируются, корректируются, типологизируются, и подвергаются спецификациям, как считает М.К. Мамардашвили [31]. Опираясь на его подход, можно утверждать, что человеку начинающему познавать мир, себя в нем, нельзя представлять этот мир в заданных понятиях, теориях, причинно-следственных связях и т.д., ибо целостность мира и свою экзистенцию можно ощутить и осознать только путем непрерывных духовных усилий, обеспеченных рефлексивностью индивида, поскольку мир устроен как нечто, находящееся в постоянном становлении, в нем всегда найдется место, если он действительно готов начать все сначала. И в этом видится идеальный путь реализации сознательной жизни как целого и порождение человеческой личности, связанное с извлечением собственных смыслов из семантики объективного мира. Эта идея находит свое подтверждение в работах Г.Г. Гадамера [13] и М. Хайдеггера [44].

Так, определяя рефлекссию как механизм развития личности, который все неявное делает явным, можно утверждать, что потребность в рефлексии возникает лишь тогда, когда появляются сомнения в обоснованности исходных предпосылок. В результате рефлексии достраивается и перестраивается не только объект, но и происходит изменение и развитие индивидуального «Я».

В философии выделяют несколько аспектов рассмотрения рефлексии:

1) онтологический, модус существования психологического в виде данностей сознания;

2) гносеологический, рефлексия как интроспективное начало психологического познания, является методом самонаблюдения (Дж. Локк);

3) методологический, рефлексия рассматривается как модальность взаимодействия (взаимоотражения) категорий познания (И. Кант);

4) аксиологический, рефлексия рассматривается как «мировоззренческие чувства» личности, выражающее экзистенциально-этические ценности ее бытия и сознания (С.Л. Рубинштейн).

Первые три аспекта выделяют рефлекссию как рациональное начало организации психического в его интеллектуально-познавательных проявлениях. Четвертый аспект знаменует переход от фи-

лософско-интеллектуального к личностно-психологическому пониманию рефлексии. В интеллектуальном плане рефлексия традиционно изучалась на материале психологического анализа логико-методологической организации рассуждений (Д. Дьюи), решения типовых задач (Н.Г. Алексеев, А.З. Зак). С учетом личностного плана рефлексия исследует во взаимосвязи с ценностными ориентациями, смысложизненными ориентирами (Л.Ф. Вязникова, В.К. Зарецкий, Г.П. Звенинигородская), а также процессов самосознания (Н.И. Гуткина, В.И. Слободчиков, В.В. Столин и др.) и понимания (Л.Н. Алексеева, Е.В. Бодрова, И.Н. Семенов).

Таким образом, в философии рефлексия является одновременно формой существования философского знания, с основным методом его получения, а также средством его взаимодействия с частными областями знаний.

В психологических исследованиях рефлексия выступает двояко: как способ осознания исследователем оснований и результатов эмпирических данных и как базовый механизм субъекта, благодаря которому становится возможным осознание и регуляция своей жизнедеятельности.

В психологии концепции Б.Г. Ананьева, П.П. Блонского, Л.С. Выготского, Л.С. Рубинштейна посвящены исследованию рефлексии, ее дифференциации на базе системного подхода как в контексте изучения процессов общения, самосознания, саморазвития личности, процессов самовоспитания и самообразования личности в процессе непрерывного образования. Обратимся к рассмотрению современных подходов к изучению рефлексии. Анализ работ [3; 7; 11; 33; 36], посвященных изучению рефлексии, показывает, что она исследуется в четырех основных аспектах: кооперативном, коммуникативном, личностном, интеллектуальном. При этом первые два аспекта выделяются в исследованиях коллективных форм деятельности и опосредующих их в процессах общения, а другие два – в индивидуальных формах проявления мышления и сознания. Эта акцентировка позволяет, с одной стороны, различить коллективную и индивидуальную формы существования рефлексии, а с другой – указать области психологии и пограничных с ней наук, в которых преимущественно изучается тот или иной аспект рефлексии.

Личностно-смысловая обусловленность становится детерминантом при ином понимании механизма рефлексии, а именно как инновационного процесса переосмысливания и перестройки субъектом содержания своего сознания, деятельности, общения,

то есть всего своего поведения как целостного действенного отношения к окружающему миру [43].

Данная концепция была предложена в 1990-е гг. как многоуровневая система методологических, теоретических, тренинговых средств, интегрирующих в соответствующие образовательные технологии культивирования интеллектуальной, личностной, коммуникативной, кооперативной, экзистенциональной, культуральной рефлексии. В контексте этого подхода изучается широкий спектр проблем, а именно: инновации в профессиональной деятельности в рефлексивном аспекте, формирование рефлексивности социально-профессионального мышления в управленческой деятельности, развитие и культивирование рефлексивных способностей. Исследование рефлексии во взаимосвязи с ценностными ориентациями, смыслами жизни, самооценкой, саморазвитием приводится В.Г. Аникиной, Л.Ф. Вязниковой, Г.П. Звенигородской, И.Н. Семеновым, С.Ю. Степановым [12; 22; 35]. Методологической основой нашего исследования является аксиологический подход в понимании рефлексии.

Определение концептуальных оснований для изучения рефлексии в аксиологическом подходе требует более подробного рассмотрения данной концепции в следующих аспектах: 1) культуродигмальном, 2) методологическом, 3) методическом, 4) праксиологическом [35].

В последнее время с культуродигмальной точки зрения проблема рефлексии начала занимать одно из ключевых мест. Понятие «культуродигма» было введено И.Н. Семеновым и С.Ю. Степановым при анализе философско-методологических и психолого-педагогических возможностей рефлексии в контексте обучения [35].

Рефлексивная культуродигма в психологии и акмеологии в целом характеризуется следующими чертами. Во-первых, эти дисциплины обращены к рефлексии как социально значимому феномену, причем, рефлексивная культуродигма задает ценности, идеалы, эталоны психического развития человека как открытой, мобильной, целостной саморазвивающейся личности, совершенствующей и качественно расширяющей свои возможности и культивирующей способности в процессе непрерывного становления, связанного с конструктивным преодолением стереотипов поведения, шаблонов мышления. Во-вторых, а онтолого-теоретическом уровне выделяется понятие рефлексии в качестве одной из центральных категорий психологической науки, обеспечивающей целостное уязыва-

ние и реинтерпретацию других психологических категорий и понятий в единой концептуальной схеме, поскольку позволяет объяснить закономерности рефлексивного развития новообразований и лежащих за ними психологических реальностей. В-третьих, задается особая рефлексивно-инновационная среда, способствующая проникновению культуры рефлексивно-методологического мышления и деятельности во все формы общения и профессиональной работы.

Рефлексивной культуродигме присущ тип познания, связанный с учетом специфики изменений как социокультурного контекста в целом, так и особенностей взаимодействия различных типов дисциплин (естественно-научных, инженерно-технических и гуманитарно-культурологических) и лежащих за ними областей реальностей.

В рамках аксиологической концепции рефлексии разработаны методологические принципы построения и описания концептуальной модели рефлексивно-инновационного процесса [35]. Любое системное описание психологической реальности предполагает рассмотрение предмета изучения как саморазвивающейся системы. В основе рефлексивно-инновационной системы лежат следующие принципы:

- гетерархии, то есть соподчинение различных, традиционно полярных для психологии категорий, отражающих личностные и интеллектуальные качества психической реальности и концептуализируемых под разными названиями, утверждение их взаимообусловленности и самоценности. Гетерархическое соподчинение элементов возникает в силу того, что один из них обладает в момент своего проявления большей значимостью. Отсюда первые рассматриваются как ведущие, регулирующие и соответственно вышележащие структурные образования в иерархии мышления;

- функционалгенеза, то есть одновременного функционирования и развития всех структурных составляющих мыслительного процесса. Этот принцип дает возможность объяснить развитие мышления в целом и соответственно определить причины появления качественных новообразований во всех структурных компонентах мышления в их функциональной взаимообусловленности.

Предъявленная рефлексивно-инновационная модель учитывает, прежде всего, роль личностно-смысловой основы субъекта в процессе обучения.

Основные концепции методического аспекта направлены на содержательно-смысловой анализ дискурсивного мышления, кате-

гориально-нормативный анализ творческих задач. Праксиологический аспект предлагает разработанные концептуальные подходы. Основания и принципы для построения инновационно-гуманистических методов развития и культивирования.

Без рефлексии человек не в состоянии определить свое местоположение в мире, уяснить смысл и цель своей жизнедеятельности. Именно рефлексия должна предоставить в распоряжение человека смысловые регулятивы, помогающие ему в необходимом самоопределении, оказывающее влияние на его внутреннее Я, то есть регулятивы, которые помогают человеку строить свою личность. Рефлексия есть универсальный психологический механизм преодоления пределов своего образа жизни, считают В.И. Слободчиков, Г.А. Цукерман [37], рассматривая проблему рефлексии как проблему способа жизни и отмечая в этом ценность самобытного, самостоятельного, самодеятельного, самоустраемленного существования. Рефлексию как знание о границе собственных знаний, умений, возможностей рассматривают Г.А. Цукерман и Б.Н. Мастеров [46]. Рефлексию как особое умение человека рассматривать основание способов собственного действия и один из показателей умственного развития определяет А.З. Зак и В.В. Давыдов [18].

Наиболее важными являются образование отношений формирующегося человека к самому себе, утверждает Б.Г. Ананьев [3]. Во всех видах деятельности и поведения эти отношения следуют за отношением к ситуации, предмету и средствам деятельности, другим людям. Лишь пройдя через многие объекты отношений, сознание становится само объектом самосознания. Требуется накопление опыта, множество подобных осознаний себя субъектом поведения и реализации их в поведении для того, чтобы отношения к себе превратились в свойства характера, которые являются рефлексивными.

Рефлексия как самосознание рассматривается в работах Б.Г. Ананьева, Л.Ф. Вязниковой, Н.И. Гуткиной, Г.П. Звенигородской, И.С. Кона, Г.С. Сухобской и другими [3; 12; 16; 22; 28; 40]. Самосознание – рефлексия субъектом самого себя, своей деятельности и действительности.

Понятие «Я» всегда двойственно, подчеркивает И.С. Кон. С одной стороны, «Я» выступает как объект психической деятельности, это активное, субъективное, экзистенциональное «Я», с другой – «Я» представляет собой объект психической деятельности, это второе «Я» называют объектным, «образом Я», «Я-концепци-

ей». Осознание двойственности «Я» возможно именно вследствие рефлексии, когда человек предстает перед собой в качестве исследователя самого себя [28].

В современных психологических исследованиях рефлексия рассматривается в личностном и деятельностном аспектах:

- как важнейший механизм функционирования и особое состояние сознания [9; 42];
- как важнейший механизм самопознания и саморегуляции [16; 21; 27; 38; 39; 45];
- как принцип существования индивидуального сознания и условие зрелой личности [23; 32; 38; 48];
- как особая организованность мыследеятельности, связанная с порождением нового содержания [2; 12; 17; 19; 20; 22; 35].

По определению П. Шардена, рефлексия – «это приобретенная сознанием способность сосредотачиваться на самом себе и обладать самим собой как предметом, обладающим своей специфической устойчивостью и своим специфическим значением, – способность уже не просто познавать, а познавать самого себя; не просто знать, а знать, что знаешь». По мнению П. Шардена, «рефлексия есть специфическая трансформация, мутация от нуля ко всему, ... когда в живом существе инстинкт впервые увидел себя в собственном зеркале, весь мир поднялся на одну ступень ... и рефлексизирующее существо в силу самого сосредоточения на самом себе внезапно становится способным развиваться в новой сфере» [41, с. 131].

Рефлексия в широком смысле включает в себя такие процессы, как самопонимание и понимание другого. С ее помощью достигается самоотнесение сознания с другим сознанием, с предшествующим и будущим состоянием сознания и действия. Рефлексия позволяет «выходить за пределы некоторого непосредственного к всеобщему», это «мышление создающее «Я» человека [3; 12; 20; 22].

Б.А. Сосновский понимает рефлексю как переосмысление человеком связей и отношений с его социально-предметным миром (акцент делается на общение с другими людьми, обеспечивающее в этом случае более высокую форму объективной детерминации процессов активного овладения принятыми в обществе нормами и средствами различных деятельностей), которое выражается и в функциональной полноте построения новых образов себя. Проявляющейся в саморегуляции собственных поступков и в функциональном богатстве знаний о мире с их последующей реализацией в виде соответствующих поступков (действий) [32].

Представленный анализ основных теоретико-методологических и концептуально-методических оснований очертить концептуальный базис для исследования рефлексивности. Необходимо выделить основные функции рефлексии:

- рефлексия – функция сознания и является основой для создания рефлексивного слоя сознания;
- рефлексия «участвует» в смысловом построении будущих планов действия и личностного развития;
- рефлексия определяет личностную организацию субъекта (в построении ценностно-смысловой иерархии);
- рефлексия осуществляет регуляцию личности, ее внутреннего и внешнего проявления.

Таким образом, рефлексия непосредственно связана с личностной организацией субъекта, следовательно, у ценностно-смысловой сферы личности рефлексивная природа.

Рефлексивность позволяет дифференцировать психическое на «познающее» и «познаваемое», конструировать его как предмет познания. В связи с этим можно говорить об известной вторичности психологического знания по отношению к свойству рефлексивности. Поэтому и психологическое знание сначала, в его донаучной, а затем и в собственно научной форме возникает при появлении свойства рефлексивности. Рефлексивность как психическое свойство представляет собой одну из основных граней той интегративной психической реальности, которая соотносится с рефлексией в целом [25].

В рамках системного подхода, характеризующегося ориентацией «исследователя на раскрытие целостности объекта и обеспечение ее механизмов, на выявление многообразных типов связей сложного объекта и сведение их в единую теоретическую картину» [26], рефлексивность определяется как системное психическое свойство, принадлежащее к когнитивной подсистеме психики. Являясь, в свою очередь, интегрированным симптомо-комплексом более простых психических свойств, рефлексивность характеризуется собственной динамикой, способами развертывания (рефлексивными стратегиями) и положением подсистеме способностей.

В рамках метакогнитивной психологии рефлексивность рассматривается не только как когнитивно-стилевая характеристика, но и более широко как базовый регулятивный компонент метакогниции. Согласно определению У. Брюера, рефлексивность есть способность к мышлению о мышлении, к мониторингу и контролю

лю умственных действий [32]. Автор также называет следующие рефлексивные навыки: предвидение вариантов и исхода проблемной ситуации, перепроверка хода решения задачи, генерализация полученных решений на более широкий спектр проблемных ситуаций. И. Каралиотас выделяет в рамках активности субъекта три типа ситуаций, «запускающих» рефлексивные процессы: неопределенность, препятствие и неожиданное для индивида развитие проблемной ситуации [32].

Большинство сторонников когнитивного подхода выделяют полярные когнитивные стили: аналитичность-синтетичность, полнезависимость-полнезависимость, импульсивность-рефлексивность и др. Дж. Ройс разделяет все стили на аффективные, аффективно-когнитивные и импульсивность-рефлексивность, не относимую ни к одной из групп. Данный стиль характеризует процессуальную сторону деятельности по двум характеристикам: скорости выполнения и количеству совершаемых ошибок. Импульсивные личности склонны осуществлять деятельность быстро, допуская при этом значительное количество ошибок, рефлексивные – медленно и с высокой степенью точности.

Оригинальное понимание рефлексивности как когнитивного стиля было предложено В.Н. Азаровым [1]. Оставаясь в рамках узкого понимания рефлексивности как отдельного когнитивного стиля, автор расширяет его внутреннее содержание до уровня комплекса импульсивность-рефлексивность. В состав данного комплекса входят как личностные (беззаботность, сила супер-Эго, волевой самоконтроль, общая дифференцированность личности), так и когнитивные элементы (аналитичность на уровне восприятия, преобладания символического операционального мышления, независимость от перцептивного материала в создании стратегий решения перцептивных и когнитивных, структурированность в переживании внешнего мира). Автор также отмечает взаимосвязанность рефлексивности с такими стилевыми чертами, как аналитичность, вербальность и полнезависимость в рамках единого комплекса более высокого порядка. Тем самым В.Н. Азаров явным образом указывает на сложность структуры свойства рефлексивности, включающей как личностные, так и когнитивные компоненты.

Рефлексивность с позиции интегральных процессов рассматривает А.В. Карпов [25], который указывает на включение рефлексивности во все виды деятельности. По его мнению, в формировании, функционировании рефлексивных процессов принимают уча-

стие многие аналитические процессы. Когнитивные, волевые, эмоциональные и личностные качества и способности интегрируются, делая возможным проявление рефлексивности в деятельности. Таким образом, изучаемое свойство является производной от многих других психических свойств. По своей направленности рефлексивные процессы ориентированы не на прием и переработку информации, а на организацию, регуляцию настоящей, будущей и анализ прошедшей деятельности как предметной, так и связанной с общением и восприятием других людей. При этом рефлексивность понимается здесь как «процесс выхода за рамки непосредственной регуляции деятельности», с целью ее анализа.

Как психическое свойство рассматривают рефлексивность А.В. Карпов и И.М. Скитяева [26] и, анализируя ее компонентный состав, указывают на сложность данного психического образования, представляющего собой интегрированный симптомокомплекс личностных и когнитивных характеристик, обладающий свойством структурности. Аналитически выделяемые свойства: целенаправленность, возможность идеального предвосхищения результатов поведения (антиципирование), свобода выбора (принятие решения), упорядоченность и осмысленность поведения (его планируемость и прогнозируемость), атрибут «отчета о своих действиях» (контролируемость и самоконтролируемость) фактически являются свойствами каждого из интегральных процессов и их совокупности. Рефлексивные стратегии являются одновременно и базовым механизмом реализации рефлексии как способности, и условием развития свойства рефлексивности. А.В. Карпов выделяет следующие группы стратегий: «мыслительные», стратегии «децентрации» и стратегии «актуализации» [26].

Рефлексивность, как универсальную модель, рассматривает И.Ю. Владимиров, который считает, что она формируется с учетом ряда типов ситуаций взаимодействия. Субъект-носитель, в отличие от предыдущего типа, в полной мере не включается в ситуацию, а выходит в надситуативную позицию. Как следствие, снижается уровень его эмоциональной погруженности в ситуацию, увеличивается подробность анализа. При работе с информацией могут учитываться различные варианты развития, возможно генерирование качественно новых решений. Данный тип обобщений требует значительно больших затрат временного ресурса и, вероятно, невозможен в режиме реального времени. Автор понимает рефлексивность как свойство взгляда на ситуацию извне, характеризую-

мое большей беспристрастностью в анализе ситуации, способность разделения свойств присущих себе, партнеру и контексту взаимодействия [10].

Рефлексивная деятельность одновременно может обращаться и на себя, и на другие ее же определяющие психические процессы с целью анализа, контроля и регуляции. Зачастую рефлексивность может не проявляться непосредственно в результатах деятельности, а действует опосредованно, влияя на способы выполнения деятельности.

Исследование В.Н. Белкиной, И.И. Ревакиной [5] базировалось на положении о возрастной динамике развития рефлексивности, ее становлении в юношеском возрасте и ее месте в структуре профессионально важных качеств. Так, в частности, они высказывают предположение о том, что уровень рефлексивности в студенчестве приходит в норму, то есть повышается в результате актуализации профессиональных качеств. При этом нарастает вариативность используемых стратегий, что связано с профессионализацией личности и принятием ею социальных ролей. Кроме этого, рефлексивность активизируется в кризисные периоды жизни личности, когда приходится переосмысливать ценности и находить способы адаптации к изменившимся условиям, вырабатывая и используя новые жизненные стратегии [19].

При рассмотрении рефлексии как способности А.В. Карпов и И.М. Скитяева предлагают признать у нее (как у всякой иной способности) различия и индивидуальной мере выраженности – диапазон, в котором варьирует уровень ее развития. Отсюда следует, что свойство рефлексивности и рефлексия как механизм, на котором оно основано, должны быть поняты как имеющие различия по мере выраженности, развития [26].

Таким образом, рефлексивность раскрывается не только как процесс, но и как свойство субъекта. Оно может выступить и реально выступает в качестве специфического образования в структуре личности. Рефлексивность, будучи предельно своеобразным и даже уникальным свойством, все же подчиняется наиболее общему закону имеет индивидуальную меру выраженности.

Рефлексивность в исследованиях И.Н. Семенова, С.Ю. Степанова определяется как свойство личности, представленная в продуктивно-смысловой активности: человека, в способности к ценностной самоориентации, смысловой саморегуляции, и является, внутренним духовным источником развития личности [35, с. 20–22].

Рассмотрев теоретические подходы к пониманию рефлексивности, можно обозначить основные: 1) исследования, связанные с ценностными ориентациями, со смыслами жизни, самооценками, саморазвитием (К.А. Абульханова-Славская, Л.И. Анцыферова, А.Г. Асмолов, Л.Ф. Вязникова, Г.П. Звенигородская, А.П. Зинченко, Д.Л. Леонтьев, В. Франкл); 2) в структуре саморегуляции личности, в качестве специфического личностного образования (В.Н. Белкина, К.Н. Кулюткин, И.И. Ревякина); 3) как уникальное свойство личности (Л.Ф. Вязникова, Г.П. Звенигородская, Д.В. Карпов, И.Н. Семенов, С.Ю. Степанов).

Рефлексивности как специфическому образованию в структуре личности в современной психологической литературе уделяется значительное внимание. Все существующие подходы к пониманию происхождения и развития рефлексивности можно условно разделить на две большие группы: 1) рассматривающие развитие рефлексивности в структуре мыслительных процессов; 2) рассматривающие рефлексивность как личностное свойство.

Таким образом, рефлексивность может быть определена как уникальное свойство личности, направленное на смыслопорождение и самоосуществление, и представленное в способности к ценностной самоориентации, смысловой саморегуляции и являющееся внутренним источником саморазвития личности.

Список литературы

1. Азаров, В.Н. Стиль действия: рефлексивность-импульсивность / В.Н. Азаров // Вопросы психологии. – 1982. – № 3. – С. 126–130.
2. Алексеев, А.Г. Направления изучения рефлексии / А.Г. Алексеев, И.С. Ладенко // Проблемы рефлексии. Современные комплексные исследования. – Новосибирск, 1987. – С. 5–11.
3. Ананьев, Б.Г. О проблемах современного человекознания / Б.Г. Ананьев. – М.: 1977. – С. 380 с.
4. Антология мировой философии: в 4 т. – М.: Политиздат, 1970. – Т. 2. – 240 с.
5. Белкина, В.Н. Возрастная динамика развития рефлексии на разных стадиях педагогической профессионализации / В.Н. Белкина, И.И. Ревякина // Ярославский педагогический вестник. – 2003. – № 1. – С. 45–49.
6. Бердяев, Н.А. Самоопределение (опыт философской автобиографии) / Н.А. Бердяев. – М., 1991. – 128 с.
7. Блонский, П.П. Избранные психологические произведения / П.П. Блонский. – М., 1964. – 547 с.
8. Вазина, К.Я. Природно-рефлексивная технология саморазвития человека / К.Я. Вазина. – М.: Изд-во Моск. гос. ун-та, 2002. – 145 с.

9. Василюк, Ф.Е. Психология переживания / Ф.Е. Василюк // Анализ преодоления практических ситуаций. – М.: МГУ, 1984. – 200 с.
10. Владимиров, И.Ю. Проявление рефлексивности и креативности в особенностях строения представлений о партнере по взаимодействию / И.Ю. Владимиров // Ярославский педагог. вестник. – 2006. – С. 22–24.
11. Выготский, Л.С. Собрание сочинений / Л.С. Выготский. – М., 1983. – Т. 3 : Проблемы развития психики. – 367 с.
12. Вязникова, Л.Ф. Теоретические и практические проблемы профессиональной переподготовки руководителей системы образования на современном этапе: монография / Л.Ф. Вязникова. – Хабаровск: ХГПУ, 2002. – 122 с.
13. Гадамер, Г.Г. Актуальность прекрасного / Г.Г. Гадамер. – М.: Искусство, 1991. – 367 с.
14. Гегель, Г.В.Ф. Работы разных лет: в 2 т. / Г.В.Ф. Гегель. – М.: Мысль, 1971. – Т. 2. – 630 с.
15. Гуссерль, Э. Картезианские размышления / Э. Гуссерль; пер. с нем. Д.В. Скиднева. – СПб.: Наука; Ювента, 1998. – 315 с.
16. Гуткина, Н.И. Разделение рефлексии на виды при экспериментальном изучении / Н.И. Гуткина // Психология личности: теория и эксперимент. – М., 1982. – С. 49–54.
17. Давыдов, В.В. О функциях рефлексии в игровом обучении руководителей / В.В. Давыдов, С.Ф. Неверкович, И.Ф. Самоукина // Вопросы психологии. – 1990. – № 1. – С. 76–83.
18. Давыдов, В.В. Уровень планирования как условие рефлексии / В.В. Давыдов, А.З. Зак // Проблемы рефлексии: современные комплексные исследования. – Новосибирск, 1987. – С. 43–49.
19. Зак, А.З. Развитие теоретического мышления у младших школьников / А.З. Зак. – М.: Педагогика, 1984. – 152 с.
20. Зарецкий, В.К. Рефлексивно-творческий аспект решения творческих задач / В.К. Зарецкий, И.Н. Семенов, С.Ю. Степанов // Вопросы психологии. – 1980. – № 5. – С. 112–117.
21. Захарова, А.В. Психология формирования самооценки / А.В. Захарова. – Минск, 1993. – 100 с.
22. Звенигородская, Г.П. О феноменологии и рефлексии образования / Г.П. Звенигородская. – Хабаровск, 2003. – 133 с.
23. Зейгарник, Б.В. Теории личности в зарубежной психологии / Б.В. Зейгарник. – М.: 1982. – 128 с.
24. Карпов, А.В. Психология рефлексивных механизмов деятельности / А.В. Карпов. – М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2004. – 424 с.
25. Карпов, А.В. Психология рефлексивных механизмов управления / А.В. Карпов, В.В. Понамарева. – М.: ИПРАН Ярославль, 2000. – 284 с.
26. Карпов, А.В. Психология рефлексии / А.В. Карпов. – М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2002. – 304 с.
27. Кон, И.С. В поисках себя / И.С. Кон. – М.: Политиздат, 1984. – 335 с.
28. Кон, И.С. Психология ранней юности / И.С. Кон. – М.: Просвещение, 1989. – 225 с.
29. Лефевр, В.А. О самоорганизующихся и саморефлексивных системах и их исследованиях / В.А. Лефевр // Проблемы исследования систем и структур. – М., 1965. – 113 с.

30. Локк, Дж. Опыт о человеческом разуме / Дж. Локк. – М.: Мысль, 1986. – 621 с.
31. Мамардашвили, М.К. Картезианские размышления / М.К. Мамардашвили. – М.: Прогресс, 1992. – 230 с.
32. Рефлексия в науке и образовании: сборник научных трудов / под ред. И.С. Ладенко. – Новосибирск, 1984. – 184 с.
33. Рубинштейн, С.Л. Направленность личности / С.Л. Рубинштейн // Хрестоматия по психологии. – М., 1987. – С. 152–154.
34. Сартр, Ж.П. Экзистенциализм – это гуманизм / Ж.П. Сартр // Сумерки богов. – М., 1990. – 339 с.
35. Семенов, И.Н. Методологический анализ проблемы продуктивности мышления и его формирование в личностно-рефлексивном диалоге / И.Н. Семенов, С.Ю. Степанов // Психология рефлексии. – Бийск, 1995. – С. 19–42.
36. Сеченов, И.М. Избранные произведения: философские и психологические труды / И.М. Сеченов. – М., 1947. – 647 с.
37. Слободчиков, В.И. Генезис рефлексивного сознания в младшем школьном возрасте / В.И. Слободчиков, Г.А. Цукерман // Вопросы психологии. – 1990. – № 3. – С. 25–36.
38. Слободчиков, В.И. Основы психологической антропологии. Психология человека: введение в психологию субъективности / В.И. Слободчиков, Е.И. Исаев. – М.: Школа-Пресс, 1995. – 45 с.
39. Столин, В.В. Самопознание личности / В.В. Столин. – М.: Изд-во МГУ, 1983. – 285 с.
40. Сухобская, Г.С. Психологические аспекты проблемного обучения и развития познавательной активности взрослых учащихся / Г.С. Сухобская // Вопросы психологии. – 1984. – № 5. – С. 13–23.
41. Тейяр де Шарден, П. Феномен человека / П. Тейяр де Шарден. – М., 1987.
42. Улыбина, Е.Ф. Страх и смерть желания / Е.Ф. Улыбина. – М.: Академия исследований культуры, 2003. – 320 с.
43. Филагова, О.В. Рефлексия как регулятивный компонент деятельности / О.В. Филагова // Психология отношений и психической регуляции деятельности. – Владимир, 2003. – С. 62–66.
44. Хайдаггер, М. Разговор на проселочной дороге / М. Хайдаггер. – М.: Высшая школа, 1991. – 192 с.
45. Хекхаузен, Х. Мотивация и деятельность / Х. Хекхаузен; пер. с нем. / предисловие Л.И. Анцыферовой, Б.М. Величковского. – М.: Педагогика, 1986. – 392 с.
46. Цукерман, Г.А. Психология саморазвития / Г.А. Цукерман, Б.М. Мастеров. – М.: Интерпракс, 1995. – 287 с.
47. Щедровский, Г.П. Идея рефлексии в самых общих чертах / Г.П. Щедровский // Модели рефлексии. – Новосибирск, 1995. – С. 327–329.
48. Rogers, C.R. The actualizing tendency in relation to «motives» and to consciousness / C.R. Rogers // Nebraska symposium on motivation? – Lincoln, 1963. – Vol. 11.

Волчок Валентина Петровна – старший преподаватель кафедры психологии УО «Витебский государственный университет имени П.М. Машерова».

УДК 159.95-057.87

Т.Е. Косаревская**ИССЛЕДОВАНИЕ КОГНИТИВНЫХ СТИЛЕЙ СТУДЕНТОВ**

В статье рассматриваются теоретические аспекты и экспериментальные данные исследований стилевых характеристик индивидуальности с целью интеграции знаний в контексте дифференциальной психологии. Представлены результаты изучения когнитивных стилей студентов различных специальностей. Понятие когнитивного стиля используется для обозначения индивидуальных различий в процессах переработки информации. Тема исследования актуальна в связи с тем, что индивидуальные особенности познавательной деятельности имеют существенное значение в процессе обучения.

Ключевые слова: индивидуальность, когнитивные стили, полезависимость – полнезависимость.

Первые впечатления о своей индивидуальности человек получает достаточно рано. Сначала – это фон жизни, представленный в теле, в собственных ощущениях. По мере взаимодействия с людьми, сравнения и различения, происходит открытие, осознание своей особенности и принадлежности себе, фиксирование в слове индивидуальных характеристик. Дальше возникает отношение к своей уникальности, ее оценка, принятие или непринятие. И здесь роль других невероятно значительна. Что станет определяющим в отношении к себе – поддержка и принятие или стыд, вина, отказ от индивидуальности в угоду окружающим и стремление изменить себя – зависит от истории жизни личности. Современный подход позволяет определить индивидуальность как систему открытую и динамическую. Сегодня активно исследуются и структурные компоненты, и динамика функционирования индивидуальности человека.

Индивидуализация как процесс ведет к появлению «порядка из хаоса». Происходит фокусировка хаоса впечатлений в конкретном чувстве, действии, слове. В этом проявляется регуляторная функция индивидуальности. Неопределенность, многозначность, незавершенность как условие жизнеспособности системы сочетается с появлением собственных границ, осознанием ограниченности в разных смыслах этого слова. Развитие человека, динамичность его психической жизни предполагает рассмотрение устойчивости и изменчивости в проявлении индивидуальности. Инстинктивные формы поведения, архетипические установки, индивиду-

ально-типологические свойства, обеспечивают стабильность системы. Изменчивость проявляется в скоростных и содержательных характеристиках научения и смысловой регуляции. Индивидуальные особенности приобретают смысловую окрашенность, становятся знаками, обретают личностный смысл и подчиняются сознательной саморегуляции. Однако интеграция фрагментарного опыта и обретение целостности могут быть непростыми, требующими значительных усилий и поддержки. При этом очевидна принципиальная незавершенность индивидуальности живущего человека. Стремление к развитию приводит к поиску предела собственных возможностей и изобретению способа выйти за него. Любая психотерапия, психологическая помощь – это разрушение старых интегрированных, ставших неудовлетворяющими, ригидными целостностей и осуществление новых экспериментальных действий. Зрелая личность принимает осознанное решение – что поддерживать и проявить из своих индивидуальных особенностей, а что не проявлять. Непроизвольная, реактивная импульсивность превращается в произвольную спонтанность. Формируется индивидуальный стиль общения, деятельности, жизни.

В психологии исследования стиля велись в трех направлениях, использующих различные начальные системы координат: личностные диспозиции; характеристики когнитивных процессов; параметры поведения [1].

Выделены десятки параметров индивидуальности, называемые стилевыми проявлениями. Изучение природы стилевого своеобразия человека сейчас приобретает черты целостной теории. А.В. Либин считает своевременным ввести новый термин для изучаемого феномена – «стиль человека», подчеркнув тем самым целостность этой уникальной характеристики способов взаимодействия индивидуума с окружающим миром [1; 2].

М.А. Холодная предлагает определение стиля человека, отражающее соединение общепсихологического и традиционного дифференциально-психологического подходов. Стиль человека – это устойчивый целостный паттерн индивидуальных проявлений, выражающийся в предпочтении индивидуумом конкретной формы (способа) взаимодействия с физической и социальной средой. В этом случае иерархическая структура стиля будет представлять собой совокупность определенных типов связей между разными параметрами индивидуальности, с одной стороны, и между этими параметрами и ситуативными переменными – с другой [3].

Примером интегративного подхода может служить мультифакторная теория индивидуальности, предложенная Д. Ройсом и Э. Поуэллом. В их концепции индивидуальность также рассматривается как иерархически организованная, целенаправленная система, состоящая из нескольких уровней. На нижнем уровне организации индивидуальности находится сенсомоторная система, обеспечивающая контакт человека с внешним миром. Второй уровень представлен когнитивными процессами и эмоциональной сферой. Третий уровень, который авторы связывают с понятием Я, занимают когнитивные и аффективные стили, а также когнитивные и аффективные ценности. Под аффективными стилями они имеют в виду некоторые параметры когнитивного стиля, в которых явно выражен эмоциональный компонент (например, импульсивность – рефлексивность). Когнитивными ценностями называются интересы, а аффективными ценностями – ценностные ориентации личности. Функция когнитивно-аффективных стилей и ценностей состоит в регуляции двух нижележащих уровней индивидуальности и детерминации четвертого уровня, на котором находятся образы мира и стили жизни.

Д. Ройс и Э. Поуэлл выделяют три образа мира или эпистемических стиля: эмпирический, основанный на преимущественном получении знаний об окружающей среде через сенсорику, чувственный опыт; рациональный, базирующийся на извлечении знаний с помощью логических, аналитических приемов, и метафорический, при котором знания приобретаются через символическое, метафорическое переживание. Образы мира и стили жизни могут образовывать разные сочетания. Когнитивные стили, с точки зрения авторов, вносят преимущественный вклад в образ мира, а ценности – в стиль жизни [3].

Предложенная модель описывает механизмы взаимосвязей элементов, находящихся на разных уровнях. Однако для ее подкрепления не хватает эмпирического материала, который бы доказывал наличие связей между выделенными стилями. По большей части они выводятся на чисто теоретической основе. Кроме того, в этой модели, на взгляд, М.А. Холодной существует большой перепад в уровнях обобщенности от когнитивных стилей сразу к стилю жизни и образу мира. Эту нишу должны занять стили деятельности и общения. Задача интеграции этих характеристик в общую модель может быть решена отечественными психологами [3].

Примером такого совмещения является работа А.В. Либина, в которой автор предлагает единую концепцию стиля человека. Ис-

следуя эмпирически стилевые характеристики, относящиеся к разным уровням организации индивидуальности (от когнитивных стилей до стилей разрешения конфликта), автор выделяет пять уровней в структуре стиля. Данная модель также выстраивает иерархию стилей от сенсорного уровня к уровню жизнедеятельности, хотя содержание промежуточных уровней в описываемых моделях не совпадает. Важной в этой концепции представляется мысль о том, что для построения единой концепции стиля необходимо найти такие характеристики взаимодействия субъекта со средой, которые имели бы отношение к стилевым феноменам разных уровней индивидуальности и объясняли бы наличие связей между ними [1; 2].

В качестве таковых А.В. Либин предлагает три метахарактеристики: «интенсивность – умеренность» взаимодействия субъекта со средой, характеризующая готовность к энергетическим затратам по освоению и преобразованию окружающей действительности; «устойчивость – изменчивость» сопряжения субъекта и среды и «включенность – отстраненность» субъекта при взаимодействии со средой как проявление меры дистантности между ними. В другой работе А.В. Либин к уже перечисленным трем метапараметрам предлагается добавить еще широту – узость диапазона субъект-объектного и субъект-субъектного взаимодействия [2].

Изучение любого стиля желательно проводить в связи с целями и мотивацией деятельности и с ее результативностью. Это даст возможность проследить всю логическую цепочку поведения: с какими целями – какими средствами – какого результата достигает данный субъект во взаимодействии со средой.

Какого бы стиля жизни ни придерживался человек, чаще всего его жизнедеятельность в целом может оцениваться либо как приспособительная, адаптивная, либо как развивающаяся, преобразующая мир вокруг и внутри себя. Этим двум направлениям, чаще известным как манипулирование или самоактуализация, соответствуют разные этические и философские системы, разные взгляды на развитие личности, реализующие либо гомеостатическую, либо негомеостатическую модель [4]. И если внешнюю успешность человеческой жизни можно оценить по его объективным достижениям, то внутренняя удовлетворенность может выражаться опосредствованно, через переживание человеком осмысленности своей жизни и степени самоактуализации в ней.

В рамках субъектного подхода П.Р. Галузо предлагает использовать понятие «стиль жизнедеятельности» как индивидуально

неповторимый и в то же время типичный для данной личности способ согласования себя с условиями жизни, превращения обстоятельств индивидуальной жизни в жизненный путь [5].

Наше исследование было посвящено изучению одного из уровней стилевых характеристик личности – индивидуальных различий в способах переработки информации, получивших название когнитивные стили. Понятие когнитивного стиля используется с тем, чтобы обозначить, с одной стороны, индивидуальные различия в процессах переработки информации и, с другой, типы людей в зависимости от особенностей организации их когнитивной сферы. Тема исследования актуальна в силу того, что индивидуальные особенности познавательной деятельности имеют существенное значение в процессе обучения. В педагогической практике важен выбор такого пути обучения и развития обучающихся, который наилучшим образом отвечал бы индивидуально-природным предпосылкам этого развития.

Организация и проведение исследования.

Эмпирическое исследование предполагало изучение такой когнитивной характеристики, как полезависимость – полнезависимость. Понятие дифференцированности поля было введено в 1954 г. Г. Уиткиным: оно определялось как биполярное качество личности, которое варьируется в пределах от полезависимости до полнезависимости. Полезависимость означает доминирование целого, недостаточное дифференцирование частей в образе восприятия, неспособность преодолевать контекст, небособленность отдельных раздражителей от их фона. Полнезависимости соответствует способность воспринимать целое как структурированное образование, вычленять стимулы из контекста [6].

Представители полезависимого стиля больше доверяют наглядным зрительным впечатлениям в ситуации оценки положения объектов в пространстве, а также с трудом преодолевают видимое поле при необходимости его детализации и структурирования. Представители полнезависимого стиля, напротив, в аналогичной ситуации полагаются на внутренние проприоцептивные впечатления и, кроме того, быстро и точно выделяют любую деталь из целостного пространственного контекста.

Методика эксперимента. *Цель:* выявление индивидуальных особенностей восприятия по характеристике полезависимость – полenezависимость.

Испытуемые: студенты II курса математического, биологического и художественно-графического факультетов ВГУ им. П.М. Машерова в возрасте 18 – 21 года. Всего 102 человека, из них 83 девушки и 19 юношей.

Стимульный материал. Индивидуальные особенности восприятия (полезависимость – полenezависимость) диагностировались при помощи методики «Скрытые фигуры» в модификации Л.Л. Терстоуна [6]. Испытуемый должен найти простую фигуру внутри сложной геометрической фигуры. Быстрое и правильное обнаружение простой фигуры (детали) характеризует полenezависимость, медленное и ошибочное – полезависимость. Таким образом, оценивается степень, в которой индивидуальная перцепция находится под влиянием поля.

Ход эксперимента. Перед началом исследования респондентам были даны инструкции: общая – о назначении и порядке проведения обследования – и частная – перед началом выполнения задания.

Инструкция: «Сейчас вам будет предложено задание для исследования индивидуальных особенностей восприятия. Задание выполняется индивидуально. Каждый из вас получит бланки с изображением фигур. Слева изображена искомая (эталонная) фигура. Вы должны определить, скрыта ли эта фигура в каждом из четырех рисунков справа. Фигура должна быть такого же размера и такого же расположения. Когда вы получите сигнал начинать, переверните страницу и решите похожие задания. Работайте как можно быстрее и аккуратнее, но постарайтесь не отгадывать. У вас 13 минут, чтобы сделать максимум возможного». Получив инструкции по выполнению задания, испытуемые знакомились с методикой «Скрытые фигуры» и выполняли задание индивидуально.

Результаты исследования и их обсуждение.

Эмпирические данные исследования когнитивной характеристики полезависимость – полenezависимость в целом по выборке представлены в таблицах.

Для сравнения полученных эмпирических материалов в различных группах студентов использовался многофункциональный критерий ϕ^* – угловое преобразование Фишера. Суть критерия состоит в определении того, какая доля наблюдений в данной выборке характеризуется интересующим исследователя эффектом, и какая доля этим эффектом не характеризуется.

В ходе исследования нами проверялись следующие гипотезы.

В целом по выборке испытуемых доля студентов с полезависимым когнитивным стилем не больше доли студентов с полезависимым когнитивным стилем.

В соответствии с обработкой результатов по методике «Скрытые фигуры» в модификации Л.Л. Терстоуна было установлено, что среди всех обследованных студентов 14,7 % имеют стеновые показатели не менее 6, что означает выраженную полезависимость познавательной деятельности, а 85,3 % имеют стеновые показатели, соответствующие выраженной полезависимости познавательной деятельности. Данные представлены в таблице 1.

Таблица 1 – Показатели когнитивного стиля у студентов 2 курса

Испытуемые	Когнитивный стиль (чел.)	
	Полезависимый КС	Полезависимый КС
Девушки	9 (10,8 %)	74 (89,2 %)
Юноши	6 (31,6 %)	13 (68,4 %)
Сумма	15 (14,7 %)	87 (85,3 %)

Анализ результатов в целом по выборке испытуемых приводит к выводу о том, что наблюдается значительное преобладание числа студентов с полезависимым когнитивным стилем. Возможно, это связано с тем, что все обследованные студенты учатся на педагогических специальностях, которые являются социально ориентированными и предполагают развитие коммуникативных способностей и социальной компетентности. Полезависимый стиль соответствует профессиональным требованиям, предъявляемым к педагогам, и является хорошей базой для развития профессионально важных качеств у студентов.

Весьма отчетливо своеобразие представителей полюсов данного когнитивного стиля проявляется в особенностях межличностного взаимодействия в условиях учебной деятельности. Например, полезависимые учителя ориентируются на межлично-

стные контакты, любят дискуссионные форму обучения, тогда как полнезависимые учителя сохраняют дистанцию с учениками и предпочитают лекционные формы обучения. Когда полюса когнитивного стиля преподавателя и студента совпадают, они описывают друг друга более позитивно, давая друг другу более высокую оценку. Фактически, базовое различие между полнезависимыми и полнезависимыми субъектами заключается в особенностях их информационно-поисковых стратегий: полнезависимые используют другого человека как средство разрешения проблемных ситуаций – отсюда повышенная потребность в кооперативных и аттрактивных формах общения, тогда как полнезависимые субъекты опираются на свой собственный опыт, предпочитая самостоятельно анализировать ситуацию и принимать решения [3].

Далее проверялась гипотеза о зависимости выраженности когнитивного стиля от пола испытуемых: доля студентов-юношей с выраженной полнезависимостью не больше, чем доля студенток-девушек с преобладанием данного когнитивного стиля (см. таблицу 2).

Таблица 2 – Показатели когнитивного стиля у юношей и девушек

Испытуемые	Когнитивный стиль (чел.)		Сумма
	Полнезависимый КС	Полнезависимый КС	
Девушки	9 (10,8 %)	74 (89,2 %)	83
Юноши	6 (31,6 %)	13 (68,4 %)	19

φ^* (юноши – девушки) = 1,04 κ^* крит. = 1,64 (p/ 0,05) κ^* крит. = 2,31 (p/ 0,01)

κ^* эмпирическое меньше, чем κ^* критические, следовательно, гипотеза отвергается. Это означает, что в выборке юношей значительно больше студентов с полнезависимым когнитивным стилем, чем в выборке студенток-девушек. Эти различия могут быть связаны как с психофизиологическими особенностями восприятия, так и с гендерными особенностями воспитательных воздействий, поддерживающих в мальчиках активность и самостоятельность, в отличие от более зависимого стиля взаимодействия с девочками.

Далее проверялась гипотеза, связанная с профилем обучения студентов на разных факультетах: не существует различий в когнитивном стиле у студентов, обучающихся на разных факультетах. Данные представлены в таблице 3.

Таблица 3 – Показатели когнитивного стиля у студентов разных факультетов

Факультет	Когнитивный стиль (чел.)		Сумма
	Полезнезависимый КС	Полезависимый КС	
Математический	5 (17,0 %)	24 (83,0 %)	29
Биологический	4 (10,5 %)	34 (89,5 %)	38
Худ.-графический	6 (17,0 %)	29 (83,0 %)	35

φ^* (МФ-БФ) = 0,76 φ^* (БФ-ХГФ) = 0,76 φ^* (МФ-ХГФ) = 0
 φ^* крит. = 1,64 (p/ 0,05), φ^* крит. = 2,31 (p/ 0,01)

Во всех случаях κ^* эмпирическое меньше κ^* критического, следовательно статистически значимых различий между выборками нет.

Это позволяет сделать вывод о том, что различий между студентами 2 курса названных факультетов в стилях познавательной деятельности по параметру полезависимость – полнезависимость не выявлено. На наш взгляд, более информативным было бы индивидуальное изучение особенностей познавательного стиля студентов, обучающихся на разных специальностях. Это может стать предметом дальнейшего исследования.

Таким образом, на основании проведенного исследования можно сделать следующие выводы.

Когнитивные стили – это индивидуально-своеобразные способы переработки информации о своем окружении в виде индивидуальных различий в восприятии, анализе, структурировании, категоризации, оценивании происходящего.

Установлено, что большинство студентов, принявших участие в исследовании, обладают полезависимым когнитивным стилем. Возможно, это связано с педагогическим профилем обучения, который является социально ориентированным, а также со значительным количеством девушек в обследованной выборке.

Среди юношей значительно больше студентов с полнезависимым когнитивным стилем, чем в выборке студенток-девушек. Эти различия могут быть связаны как с психофизиологическими особенностями восприятия у мужчин и женщин, так и с гендерными особенностями воспитательных воздействий, способствующих формированию определенного стиля познавательной деятельности и отношения к ситуациям.

Различий между студентами младших курсов математического, биологического и художественно-графического факультетов в

стилях познавательной деятельности по параметру полезависимости – полнезависимости не обнаружено.

Когнитивные стили являются интегрирующей характеристикой индивидуальных особенностей человека, проявляющихся в познавательной деятельности. Необходимо способствовать проявлению и выработке у учащихся индивидуального стиля познавательной деятельности. На наш взгляд, целесообразно провести дальнейшие исследования когнитивного стиля у студентов-выпускников с целью проверки гипотезы о влиянии на когнитивный стиль профессионального обучения в вузе.

Список литературы

1. Либин, А.В. Дифференциальная психология / А.В. Либин. – 2-е изд. – М.: Смысл; PerSe, 2000. – 549 с.
2. Либин, А. В. Единая концепция стиля человека: метафора или реальность? // Стиль человека: психологический анализ / под ред. А.В. Либина. – М.: Смысл, 1998. – С. 109–124.
3. Холодная, М.А. Когнитивные стили. О природе индивидуального ума / М.А. Холодная. – 2-е изд. – Санкт-Петербург : Питер, 2004. – 384 с.
4. Нартова-Бочавер, С.К. Дифференциальная психология / С.К. Нартова-Бочавер. – М.: Флинта, 2008. – 280 с.
5. Галузо, П.Р. Стиль жизнедеятельности личности как субъекта жизненного пути / Актуальные проблемы психологии личности: сб. науч. ст. / ГрГУ им. Я. Купалы. – Гродно: ГрГУ, 2009. – С. 38–50.
6. Лобанов, А.П. Практикум по психологии когнитивных процессов / А.П. Лобанов. – Минск: БГПУ, 2004. – 204 с.

Косаревская Татьяна Евстафьевна – кандидат психологических наук, доцент, доцент кафедры психологии УО «Витебский государственный университет имени П.М. Машерова».

УДК 159.9

А.В. Прудило

КАТЕГОРИЯ ТЕМПЕРАМЕНТА В ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ ДИАГНОСТИКЕ ЛИЧНОСТИ И ПСИХОЛОГИЧЕСКОМ КОНСУЛЬТИРОВАНИИ

Темперамент – одна из интенсивно используемых в современной психологии категорий. Проблема соотношения темперамента и индивидуально-психологических свойств личности, как и многие другие вопросы психологии, требуют

ет дальнейшей разработки и решения. В статье рассматриваются некоторые проблемные аспекты психологической диагностики темперамента и использования полученных результатов в практике психологического консультирования.

Ключевые слова: темперамент, личность, типология темперамента, психологическая диагностика, психологическое консультирование, профотбор.

Видимо будет верным назвать темперамент традиционной «визитной карточкой» психологии, так же, как и в первую очередь ассоциирующиеся в этом ряду имена Гиппократ и И.П. Павлова. История данной категории психологии древнее самой психологии как экспериментальной науки и практики. Литература по темпераменту действительно необъятно огромна. В рамках морфологического, конституционального макро- и микроструктурного направлений исследования только наиболее известных, иногда противостоящих концепций темперамента наберется с десятком. Кроме уже упомянутых имен достаточно назвать У. Шелдона, Э. Кречмера, Я. Стреляу, Б.М. Теплова, В.Н. Небылицина, В.М. Русалова, П.И. Симонова.

При всей научной и эмпирической значимости существующих теорий, концепций и моделей, общепринятой типологии темперамента в настоящий период развития психологии не существует, как нет единого мнения о взаимодействии темперамента со свойствами личности. Вопрос о необходимости и закономерности появления универсальной типологии является дискуссионным и не вмещается в объем и проблемное поле данной статьи. Обобщенной, достаточно хорошо разработанной платформой, где в настоящее время сходятся различные точки зрения на феноменологию темперамента, следует видимо, считать отнесение темперамента к биологическим подструктурам психики.

«Краткий психологический словарь» издания 1985 года под редакцией А.В. Петровского и М.Г. Ярошевского определяет темперамент следующим образом: «Темперамент (от лат. *temperamentum* – надлежащее соотношение частей, соразмерность) – характеристика индивида со стороны его динамических особенностей: интенсивности, скорости, темпа, ритма психических процессов и состояний». Там же сказано, что: «Темперамент *не характеризует содержательную сторону личности* (курсив мой. – А.П.) (направленность мотивационной сферы, *ценностные ориентации, мировоззрение*) и не определяет непосредственно содержательные черты личности» [3, с. 352–353]. Трудно не согласиться с данной трактовкой категории темперамента.

«Большой психологический словарь» 2003 года под редакцией Б.Г. Мещерякова и В.П. Зинченко дает следующее определение: «Темперамент (от лат. *temperamentum* – соразмерность; умеренность) – **закономерное соотношение устойчивых индивидуальных особенностей личности** (курсив мой. – А.П.), характеризующих различные стороны *динамики психической деятельности и поведения*» [1, с. 538]. После краткого описания всех четырех «классических» типов темперамента: сангвиник, флегматик, холерик, меланхолик, здесь же присутствует значимая в контексте рассматриваемой проблемы ремарка: «...хотя каждого человека можно отнести к определенному типу темперамента, индивидуальные различия между людьми по свойствам темперамента бесконечно разнообразны» [1, с. 538].

Декларированное в словаре «бесконечное разнообразие», как представляется, отражает и предопределяет не только констелляционное использование «гиппократовских» типов темперамента в теории и практике психологии. Оно зачастую приводит к формированию предполагающих личностных конструктов исследователей и практикующих психологов, иногда содержательно далеко выходящих за пределы роли темперамента в формировании индивидуально-психологического паттерна личности, состояния и поведения человека. В итоге «за лесом не видно деревьев», как и в ситуации с категорией интеллекта, относительно которого М.А. Холодная [6] дала емкое определение: «интеллект исчез».

Оба словаря в статьях о темпераменте содержат пространные рассуждения о трактовках данной категории в психологии, приводящих к многозначности трактовок приведенных в них определений, что задает тон многоплановости и разнонаправленности понимания феноменологии темперамента. Так, в словаре 1985 года сказано, в частности, о том, что: «активность и эмоциональность присутствуют в большинстве классификаций и теорий темперамента. Активность поведения характеризует степень энергичности, стремительности, быстроты и, наоборот, медлительности, инертности, а эмоциональность – особенности протекания *эмоций, чувств, настроений* и их качество: знак (положительный, отрицательный) и модальность (радость, горе, страх, печаль, гнев и т.д.)» [3, с. 352]. В чем оба издания разных авторов однозначно едины, так это в признании учения И.П. Павлова о влиянии свойств центральной нервной системы на динамические особенности поведения и их относительной устойчивости психического развития в онтогенезе.

Диспозициональное направление в психологии личности представлено теорией черт Ганса Айзенка. В отечественной психологии давно сложилась традиция использования разработанного автором теории опросника ЕРІ (Eysenck Personality Inventory) в целях диагностики так называемых «классических», введенных еще Гиппократом на основе наивно-материалистических представлений типов темперамента в сочетании их с «классическими» же, Павловскими свойствами нервной системы (СНС): силой, уравновешенностью и подвижностью.

Опросник Г. Айзенка создавался для диагностики нейротизма и интроверсии – экстраверсии как универсальных измерений личности. Нейротизм, или эмоциональная неустойчивость по Айзенку представляет собой континуум от нормальной аффективной стабильности до ее выраженной лабильности. «Нейротическая личность» отличается повышенной тревожностью с неадекватно сильными реакциями на вызывающие их стимулы.

Введенные в обиход психологии К.Г. Юнгом [5] категории интроверсии и экстраверсии, понимаемые самим Юнгом как эго-установки, ориентации либидо, стратегии личности Г. Айзенк наполнил иным содержанием. По Айзенку интроверсия и экстраверсия – это комплексы коррелирующих между собою черт. Характеристики типичного интроверта: сдержанность, застенчивость, концентричность, спокойная интроспективность, ограниченный круг общения. Экстраверт напротив: импульсивен, оптимистичен, эмоционален, его отличает общительность и широкий круг знакомств.

Под фактор интро- – экстраверсии Г. Айзенк подводил физиологическую базу, используя положения теории И.П. Павлова. Предположительно это обстоятельство послужило впоследствии основанием считать, что сочетание двух ортогональных факторов: нейротизма и интро- – экстраверсии позволяет делать уверенное заключение о типе темперамента «по Гиппократу». Как известно, классификация осуществляется следующим образом: эмоционально неустойчивый (тревожный) экстраверт – холерик; эмоционально стабильный экстраверт – сангвиник; эмоционально стабильный (нетревожный) интроверт – флегматик); эмоционально неустойчивый (тревожный) интроверт – меланхолик. В целях повышения валидности и надежности заключения зачастую привлекаются и результаты диагностики СНС (см. таблицу).

Таблица – Соотношение СНС и типа темперамента

СНС ТИП ТЕМПЕРАМЕНТА	СИЛА	УРАВНОВЕШЕННОСТЬ	ПОДВИЖНОСТЬ	НЕЙРОТИЗМ, ИНТРО- ЭКСТРАВЕРСИЯ
ХОЛЕРИК	СИЛЬНЫЙ	НЕУРАВНОВЕШЕННЫЙ ПРЕОБЛАДАНИЕ ПРОЦЕССОВ ВОЗБУЖДЕНИЯ	ПОДВИЖНЫЙ	ТРЕВОЖНЫЙ, ЭКСТРАВЕРТ
САНГВИНИК	СИЛЬНЫЙ	УРАВНОВЕШЕННЫЙ	ПОДВИЖНЫЙ	НЕТРЕВОЖНЫЙ, ЭКСТРАВЕРТ
ФЛЕГМАТИК	СИЛЬНЫЙ	УРАВНОВЕШЕННЫЙ	ИНЕРТНЫЙ	НЕТРЕВОЖНЫЙ, ИНТРОВЕРТ
МЕЛАНХОЛИК	СЛАБЫЙ	НЕУРАВНОВЕШЕННЫЙ ПРЕОБЛАДАНИЕ ПРОЦЕССОВ ТОРМОЖЕНИЯ	ИНЕРТНЫЙ	ТРЕВОЖНЫЙ, ИНТРОВЕРТ

На первый взгляд, представленное в таблице соотношение факторов нейротизма, интро- – экстраверсии, СНС силы, уравновешенности и подвижности вполне логично и закономерно сочетаются.

Однако, если психолог имеет возможность диагностировать СНС, применяя аппаратные методы психофизиологического исследования (теппинг-тест, определение реакции на движущийся объект (ОРД), рефлексометр определения подвижности), он может получить результаты, сочетание которых не позволят ему использовать представленную в таблице типологию. Примерами могут служить такие сочетания СНС, как: слабость, уравновешенность, подвижность; слабость, неуравновешенность, подвижность; слабость, уравновешенность, инертность; сила, неуравновешенность, инертность. Что не дает возможности сделать заключение о типе темперамента. В данных ситуациях гиппократовский темперамент «исчезает». Вместо него прописывается «бесконечное разнообразие» вариантов интерпретации полученных результатов. Обращение за уточнениями к опроснику Яна Стреляу мало помогает делу, так как полученное с его помощью подтверждение подвижности – инертности, уравновешенности – неуравновешенности лишь подтверждает обнаруженное положение. Что достаточно часто случалось в практике специалистов Гродненского центра профориентации молодежи.

Применение ЕРІ отдельно, или в совокупности с указанными методиками может преобразовать психодиагностическую ситуацию совсем в тупиковую. Если, например, к приведенному выше сочетанию: слабость, уравновешенность, подвижность присоединятся показатели высоких значений нейротизма и экстраверсии. Но наиболее часто встречается ситуация получения средних значений (11–13 баллов) по шкале интро- – экстраверсии. Призванная элиминировать обсуждаемую проблему концепция амбивертности принципиально ее не разрешает.

Получая расположенные в пределах средних значений результаты по шкале интроверсии- – экстраверсии, а также по шкале нейротизма психолог вынужденно попадает (возвращается) в поле теоретических рассуждений о том, что еще И.П. Павлов предполагал о существовании смешанных типов темперамента. Такое возвращение практического эффекта, разумеется, не дает, а лишь создает дополнительные сложности на пути формирования психодиагностического заключения и, как следствие, постановки психологического диагноза. Что в свою очередь не позволяет переходить к коррекционному этапу психологического консультирования.

Таким образом, представленная в таблице парадигма диагностики типов темперамента отражает некую статистически подтвержденную общую тенденцию, предполагающую широкий диапазон вариабельности, превышающий предложенный конструкт типологии и представляет известной меры исторический интерес.

Как уже было сказано выше, холерику и сангвинуку традиция приписывает общительность, а флегматику и меланхолику противоположные качества – необщительность и застенчивость, детерминированные интроверсивностью. Что противоречит юнгианской традиции интерпретации. Кроме того, в контексте исследований Ф. Зимбардо [2], показавших корреляции застенчивости с латентной агрессивностью, подобного рода заключения требуют переосмысления.

Кроме того, при характеристике типов темперамента только за холериком закреплена склонность к агрессивности. В данном случае наблюдаемая даже в открытом поведении детерминированная высокой лабильностью нервной системы неуравновешенность процессов возбуждения и торможения понимается как склонность к агрессивному реагированию. Классический пример каузальной атрибуции – нет сомнений в том, что легко возбудимый человек готов тотчас же нанести моральный и/или физический вред окружающим. Тогда, соответственно, является «безусловным», что уравновешенный, с сильной и подвижной нервной системой сангвиник на данные поступки не способен.

Используя результаты диагностики по ЕРІ и соотнося их только с тремя основными свойствами нервной системы, исследователь закономерно приходит к дезориентирующим психодиагностическим заключениям, в свою очередь порождающим стремление к каузальным выводам об индивидуально-психологических свойствах личности. Во избежание заблуждений здесь следует помнить о таких дополняющих характеристику подвижности свойствах скорости протекания нервных процессов как динамичность и лабильность. Не говоря уже о парциальности нервной системы, детерминирующей процессы восприятия и поведенческие реакции человека. Свойствах нервной системы, открытых в исследованиях Б.М. Теплова и В.Н. Небылицына.

Если строго придерживаться ключевого положения, что темперамент – это характеристики динамики протекания нервных процессов и жизнедеятельности, то напрямую выводить из нейродинамических свойств силы-слабости, инертности-подвижности, уравновешенности нервной системы такие качества личности, как,

например, все та же агрессивность, некорректно. Даже если в каких-то случаях обнаруживаются положительные взаимосвязи где, как известно, независимая переменная не может быть идентифицирована. Не говоря уже о риске получения ложных корреляций. Речь может идти, скорее всего, лишь о легкости актуализации того или иного индивидуально-личностного свойства, скорости и динамики возникновения, сохранения и угасания психического состояния и поведенческих реакций в диапазоне качества активности – реактивности нейродинамических свойств.

Вообще диагностическое заключение о типе темперамента в гиппократовско-павловской классификации, осуществляемое с помощью опросника ЕРІ, как показывает опыт, мало способствует пониманию и решению проблемы пациента. Например, при решении психологических профориентационных задач. Многолетние авторские наблюдения и исследования указывают на то, что не существует значимых положительных корреляций между типом темперамента и избранным видом профессиональной деятельности, а тем более типов темперамента, детерминирующих выбор профессии. Определяющей переменной здесь выступают характеристики мотивационно-потребностной и коммуникативной сферы личности.

Исследования, проводившиеся на выборке (N – 237) старшеклассников общеобразовательных средних школ и лицеев г. Гродно в 1999 – 2001 и в 2007 – 2008 годах не выявили значимой взаимосвязи между профессиональными склонностями (дифференциально-диагностический опросник (ДДО) Е. А. Климова, опросник профессиональной готовности (ОПГ) Л.Н. Кабардовой) и данными диагностики по опроснику ЕРІ Г. Айзенка. Подобные результаты были получены в разные отрезки времени за период с 1992 по 2002 годы (N – 288) в процессе психологической диагностики учащихся технических колледжей, разнопрофильных факультетов Гродненского государственного университета имени Янки Купалы, Гродненского государственного медицинского университета.

Комментарием к приведенным результатам может служить положение В.Н. Небылицына об активности, сформированное в контексте работ о темпераменте и индивидуальной деятельности человека: «Понятием общей активности объединяется группа личностных качеств, обуславливающих внутреннюю потребность, тенденцию индивида к эффективному освоению внешней действительности, к самовыражению относительно внешнего мира. Такая потребность может реализовываться либо в умственном, либо в дви-

гательном (в том числе речедвигательном), либо в социальном (общение) плане» [4, с. 178]. «Степени активности распределяются от вялости, инертности и пассивного созерцательства на одном полюсе до высших степеней энергии, мощной стремительности действий и постоянного подъема на другом. При этом направление, качество и уровень реализации этих тенденций определяются другими «содержательными» особенностями личности – ее интеллектуальными и характерологическими особенностями, комплексом ее отношений и мотивов» [4, с. 251].

Внести эмпирическую ясность в данные определения попытался В.М. Русалов в своей концепции структуры темперамента. Структура темперамента по В.М. Русалову содержит переменные эргичности (Эр), пластичности (П), темпа (Т) и эмоциональности (Эм). Разработанный на основе авторской концепции опросник дает возможность диагностировать также качества социально-коммуникативных проявлений темперамента: социальную эргичность (СЭр), пластичность (СП), Темп (СТ) и эмоциональность (СЭм).

Исследования и многолетнее психологическое консультирование, проводившиеся автором статьи с применением опросника структуры темперамента (N – 473) не выявили значимых различий в ценностных ориентациях вообще и в профессиональных ценностных ориентациях испытуемых с различным профилем структуры темперамента.

На рисунке представлены результаты диагностики абитуриентов и студентов педагогического, инженерного и экономического профиля обучения (N – 362).

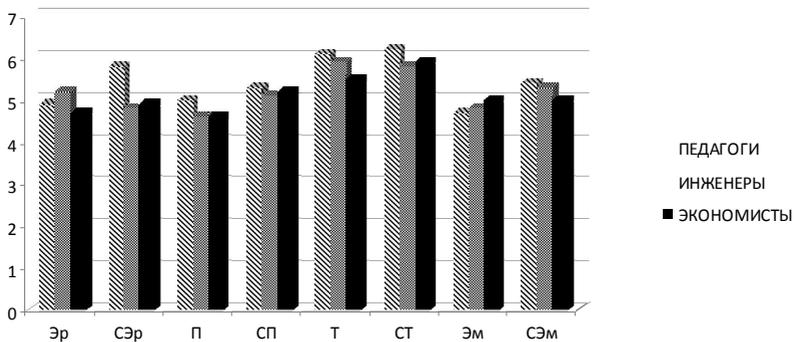


Рисунок – Диагностика структуры темперамента по В.М. Русалову

Предмет труда трех исследованных эквивалентных групп испытуемых (педагоги, инженеры, экономисты) различен. Соответственно: человек, техника, знаковые системы.

Как видно из диаграммы, структура темперамента, будучи первичной относительно профессиональных склонностей различается у данных групп испытуемых на статистически незначимом уровне.

Из того, что в темпераменте находят отражение проявляющиеся в деятельности конституциональные нейродинамические особенности (факторы) личности следует, что темперамент можно рассматривать, выражаясь языком экспериментальной психологии, как переменную, уровнями которой почти, если полностью невозможно управлять. Данный вывод может быть принят исходя в целом не только из результатов достаточно большого количества исследований, но из актуальной эмпирической их значимости.

Теоретические представления о феноменологии темперамента имеют прикладное значение при решении инженерно-психологических задач проектирования и коррекции эргатических систем, при определении психофизиологических параметров организации рабочего места: режимов труда и отдыха, физической и психической тяжести труда.

Должным образом диагностированные индивидуальные особенности темперамента значимы в профессиональном отборе и подборе на операторские профессии, предполагающие возникновение экстремальных стрессогенных ситуаций.

В психологическом профориентационном консультировании данные о свойствах темперамента опитанта способствуют эффективному формированию образа Я в профессии. Относительно формирования и реализации профессиональной Я-концепции собственно тип темперамента, определяемый в координатах факторов нейротизма и интро- – экстраверсии, а также отдельные его структурные свойства выступают переменными, оказывающими влияние на индивидуальный стиль выполнения профессиональной деятельности, и только.

С точки зрения значимости для психологического консультирования то же можно утверждать и о проблемных ситуациях, связанных с межличностным взаимодействием, психологическими проблемами и состояниями различной этиологии и генеза. Определение свойств темперамента в таких случаях не столько способствует прояснению проблемной консультационной ситуации, сколько формирует вопрос: «Ну и что?»

Основное, чему способствует психодиагностическое заключение о свойствах, структуре и типе темперамента, если тип вообще, как говорилось выше, возможно установить, так это мера податливости пациента психотерапевтическому воздействию и уровень сложности формирования адаптивного поведения. Учет нейродинамических переменных при разработке индивидуальной программы психологической коррекции повышает ее прогностическую валидность в контексте временных перспектив изменения состояния и поведения.

Список литературы

1. Большой психологический словарь / сост. и общ. ред. Б. Мещеряков, В. Зинченко. – СПб.: Прайм-ЕВРОЗНАК, 2003. – 672 с.
2. Зимбардо, Ф. Застенчивость / Ф. Зимбардо. – М.: Педагогика, 1991. – 208 с.
3. Краткий психологический словарь / сост. Л.А. Карпенко; под общ. ред. А.В. Петровского, М.Г. Ярошевского. – М.: Политиздат, 1985. – 431 с.
4. Небылицын, В.Н. Психофизиологические исследования индивидуальных различий / В.Н. Небылицын. – М., 1976. – 327 с.
5. Первин, Лоуренс А. Психология личности. Теория и исследования / Лоуренс А. Первин, Оливер П. Джон. – М.: Аспект Пресс, 2001. – 486 с.
6. Холодная, М.А. Существует ли интеллект как психическая реальность? / М.А. Холодная // Вопросы психологии. – 1990. – № 5. – С. 89–104.

Прудило Александр Васильевич – доцент кафедры экспериментальной и прикладной психологии УО «Гродненский государственный университет имени Янки Купалы».

СОДЕРЖАНИЕ

ЛИЧНОСТЬ КАК СУБЪЕКТ ЖИЗНИ	3
<i>Карпинский К.В.</i> Дезинтегрированный смысл жизни как фактор возникновения личностного кризиса.....	3
<i>Поварёнков Ю.П., Цымбалюк А.Э.</i> Ментальная репрезентация жизненных ситуаций в юношеском возрасте.....	38
<i>Дорожеев Т.В.</i> Адаптационный стиль и механизмы совладания с кризисными ситуациями.....	44
<i>Галузо П.Р.</i> Формирование стиля жизнедеятельности личности как субъекта жизненного пути: досубъектный и субъектный этапы.....	58
ЛИЧНОСТЬ КАК СУБЪЕКТ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ И КАРЬЕРЫ	67
<i>Поварёнков Ю.П.</i> Анализ основных этапов развития и современного состояния психологической теории профессионализации личности.....	67
<i>Алексеенко Д.В.</i> Специфика текущей иерархии смыслов личности в фазе адепта.....	94
<i>Кольшико А.М.</i> Защита учителем самоотношения в контексте межличностных отношений с учеником.....	101
<i>Костюкович З.В., Разумейка Т.В.</i> Изучение показателей личностной готовности к профессиональной деятельности будущих специалистов помогающих профессий.....	122
<i>Иванов С.А., Савушкина Е.В.</i> Показатели удовлетворённости личности профессиональной карьерой и жизнью.....	135
<i>Шмуракова М.Е.</i> К вопросу об особенностях рефлексивной компетентности студентов.....	159
<i>Шевелинская Ю.П.</i> Саморегуляция учения как объект исследования в современной зарубежной психологии.....	169
ЛИЧНОСТЬ КАК СУБЪЕКТ ОБЩЕНИЯ И СОЦИАЛЬНОГО ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ	180
<i>Кухтова Н.В.</i> Психологические направления в понимании содержательных характеристик просоциального поведения.....	180

Кривошеев В.А. О проблеме формирования этнической
идентичности белорусов.....194

**ЛИЧНОСТЬ КАК СУБЪЕКТ ПОЗНАНИЯ
И САМОПОЗНАНИЯ.....203**

Кисельникова Н.В., Данина М.М., Кисельников А.А.
Механизмы неосознаваемой трансформации категориальной
структуры сознания: теоретические основы
и стратегия исследования.....203

Богомаз С.Л. Специфика проявления принципа
«зеркального Я» в формировании Я – концепции
старшеклассников.....220

Волчок В.П. Проблема рефлексии в психологии.....242

Косаревская Т.Е. Исследование когнитивных стилей
студентов.....258

Прудило А.В. Категория темперамента в психологической
диагностике личности и психологическом
консультировании.....267

Научное издание

АКТУАЛЬНЫЕ ПРОБЛЕМЫ ПСИХОЛОГИИ ЛИЧНОСТИ

Сборник научных статей

Ответственные за выпуск: *И.В. Сивакова, О.М. Санковская*

Компьютерная вёрстка: *М.И. Верстак*

Дизайн обложки: *Г.А. Мехович, О.В. Канчуга*

Подписано в печать 25.07.2011. Формат 60×84/16.

Бумага офсетная. Ризография. Гарнитура Таймс.

Усл. печ. л. 16,28. Уч.-изд. л. 16,5. Тираж 220 экз. Заказ

Издатель и полиграфическое исполнение:

Учреждение образования «Гродненский государственный

университет имени Янки Купалы».

ЛИ № 02330/0549484 от 14.05.2009.

ЛП № 02330/0494172 от 03.04.2009.

Пер. Телеграфный, 15а, 230023, Гродно.

978-985-515-450-2

