

КАЗАНСКИЙ ФЕДЕРАЛЬНЫЙ УНИВЕРСИТЕТ
РОССИЙСКИЙ ГУМАНИТАРНЫЙ НАУЧНЫЙ ФОНД
КАФЕДРА ПСИХОЛОГИИ ЛИЧНОСТИ

*Психология личности
в Казанском университете*

Учебное пособие

Казань 2015

УДК 159.923(470.41-25)(075.8)
ББК 88.37(2Рос.Тат)я73
П 86

Ответственный редактор -
доктор психологических наук,
профессор Казанского федерального университета
Л.М. Попов

Заместители ответственного редактора:
кандидат психологических наук, доцент *И.М. Пучкова*
кандидат психологических наук, доцент *П.Н. Устин*

Рецензент:
член-корреспондент РАО, доктор психологических наук,
профессор **В.И. Панов**

Психология личности в Казанском университете: учебное пособие. –
Казань: Отечество, 2015. – 303 с.

Представленные в учебном пособии материалы отражают современные тенденции исследований личности и ее развития в Казанской психологической школе. Основные направления научного поиска отражены в соответствующих разделах: личность как колеблющаяся многомерность; личность в нравственно-этической психологии; психические состояния и свойства личности; развитие личности в деятельности.

Учебное пособие предназначено для студентов, аспирантов, соискателей, преподавателей вузов и всех тех, кто интересуется современными исследованиями в области психологии личности.

*Учебное пособие издано при поддержке Российского гуманитарного научного
Фонда (грант РГНФ № 15-06-14076з)*

ISBN 978-5-9222-1059-1

ОГЛАВЛЕНИЕ

ВВЕДЕНИЕ	5
1. ЛИЧНОСТЬ КАК КОЛЕБЛЮЩАЯСЯ МНОГОМЕРНОСТЬ.....	8
1.1. Предмет психологии личности.....	8
1.2. Базовые категории психологии личности	20
1.3. Личность как совокупность устойчивых представлений и предпочтений	27
1.4. Личность как субъект культуры.....	38
1.5. Культурно-ценностные ориентации личности	47
1.6. Образа мира у личности в юношеском возрасте	54
1.7. Самоопределение личности.....	63
1.8. Жизненное пространство личности: механизм структурирования и развития.....	77
2. ЛИЧНОСТЬ В НРАВСТВЕННО-ЭТИЧЕСКОЙ ПСИХОЛОГИИ .	93
2.1. Предмет и методы нравственно-этической психологии.....	93
2.2. Эволюция нравственно-этического сознания личности	103
2.3. Человечность как духовное измерение личности.....	119
2.4. Нравственные характеристики современных студентов	125
2.5. Духовно-нравственное пространство личности	135
2.6. Совесть личности	144
3. ПСИХИЧЕСКИЕ СОСТОЯНИЯ И СВОЙСТВА ЛИЧНОСТИ....	154
3.1. Репрезентация психического состояния: феноменология образного уровня	154
3.2. Характеристика образа психического состояния	166
3.3. Тревожность личности.....	175
3.4. Психологическая дезадаптация личности	188
3.5. Психические состояния в ситуациях жизнедеятельности личности	198
3.6. Личность в трудной жизненной ситуации	210

3.7. Личность в состоянии посттравматического стресса.....	219
4. РАЗВИТИЕ ЛИЧНОСТИ В ДЕЯТЕЛЬНОСТИ	227
4.1. Психологическая готовность личности к профессиональной деятельности	227
4.2. Развитие личности в процессе профессиональной деятельности	239
4.3. Интеллектуально-деятельностное развитие и саморазвитие личности	250
4.4. Познавательные состояния личности в учебной деятельности	261
4.5. Развитие личности в рамках начального религиозного образования	275
4.6. Конструктивизм как личностно-ориентированное обучение в США	292
Наши авторы.....	301

ВВЕДЕНИЕ

Понять место и роль личности в социуме, психологические механизмы ее развития и саморазвития можно, если воспользоваться концептуальным положением С.Л.Рубинштейна о взаимодействии человека (личности, Я) с Миром.

Интерпретация положения «Человек и мир» может быть следующей: есть Я как человек (личность, субъект) со своим внутренним миром, есть внешний по отношению ко мне окружающий мир, как мир объектов (теоретических, эмпирических, виртуальных), есть мое постоянное взаимодействие с внешним и внутренним миром. Взаимодействие, по словам философов, осуществляется в виде созерцания и преобразования.

Созерцание направлено на адекватное принятие в себя внешнего мира и осуществляется с целью отражения ориентации, адаптации, осмысления, «присвоения» внешнего мира в виде многомерной модели; оно также направлено на осознанное восприятие своего внутреннего мира в виде самосозерцания, рефлексии с целью понимания себя как личности: кто я такой, какой я.

Преобразование мира и самого себя может иметь конструктивный и деструктивный характер. Преобразование как конструктивная жизнедеятельность личности направлено: на изменение внешнего мира и осуществляется в виде деятельности; или своего внутреннего мира и осуществляется в виде самодеятельности (самопреобразования, саморазвития). Преобразование деструктивного плана направлено на разрушение объектов внешнего плана или – на саморазрушение.

Все акты созерцания и преобразования личностно (субъективно) детерминированы, что обусловлено в каждом случае ориентацией действующего субъекта на систему субъективных предпочтений - ценностей, которые имеют смысловой ориентир и существуют в виде переживаний человека, его состояний различной глубины и продолжительности.

На всех этапах становления Казанской психологической школы с конца 19 века по настоящее время личность как предмет изучения стояла в центре внимания университетских психологов. В соответствии с нетрадиционным пониманием личности как «колеблющейся величины» (В.М.Бехтерев) и в соответствии с социальными вызовами, акцент ставился:

1. На центральной части внутреннего мира личности, на осознании, как многоуровневом образовании, предназначенном для пространственно–

временной ориентации в мире с учетом нравственных, религиозных и правовых представлений и осознания себя в этом мире (В.М. Бехтерев).

2. На природных характеристиках личности (темперамент, свойства нервной системы), которые составляют важнейшую часть личности как интегральной индивидуальности (В.С. Мерлин).

3. На субъектно-преобразующем понимании личности, где успешность действий личности как субъекта труда, учебной, спортивной деятельности обусловлена его индивидуальным стилем деятельности (Е.А. Климов).

4. На личности как субъекте саморегуляции, самоуправления, действия которого направлены на преобразование самого себя путем управления своим общением, деятельностью, поведением и переживаниями (Н.М. Пейсахов).

Многомерность личности как «колеблющейся величины» определяется тем, что психологи избегают дать однозначное определение этому феномену. В рамках социальных вызовов, свойственных определенному времени, культуре, идеологии существенными характеристиками развивающейся личности являются: ее внутренний мир (черты, природные и культурно-приобретенные свойства, переживания, состояния, ценности и смыслы, духовность и направленность, религиозность); созерцательно-преобразующие действия субъектного типа, социальные, профессиональное лицо человека, его индивидуальность и др.

Скорее всего, рассмотрение личности может быть передано ее пониманием мудрецами восточной философии, где личность есть «неоконченная многомерность». По мере изменения социальных вызовов, индивидуальных предпочтений исследователей личность и будет представляться колеблющейся величиной, диапазон колебаний которой далек от завершения.

Книга выполнена в виде оригинальных материалов авторских исследований университетских психологов связанных единой идеей понимания личности как колеблющейся величины, где каждый из авторов выделяет те стороны личности, которые предпочтительны для него. Она сложилась из ранее опубликованных работ психологов Казанского университета. Работы представляют полезный материал для учебных курсов по совместному пониманию психологии личности. Структура книги включает введение и четыре раздела, в которых сосредоточены параграфы, объединенные общим названием разделов:

Введение (*Л.М. Попов, П.Н. Устин*).

В первом разделе «Личность как колеблющаяся многомерность» параграфы представлены следующими авторами: 1.1. Предмет психологии личности (*Л.М. Попов, Е.Н. Ибрагимова*); 1.2. Базовые категории психологии личности (*Л.М. Попов*); 1.3 Личность как совокупность устойчивых представлений и предпочтений (*Б.С. Алишев*); 1.4. Личность как субъект культуры (*Л.Ф. Баянова*); 1.5. Культурно-ценностные ориентации личности (*Э.Г. Волчков*); 1.6. Образ мира у личности в юношеском возрасте (*М.Е. Валиуллина*); 1.7. Самоопределение личности (*Е.К. Фоминых*); 1.8. Динамические механизмы становления жизненного мира человека (*Н.Р. Салихова*).

Во втором разделе «Личность в нравственно-этической психологии» параграфы представлены следующими авторами: 2.1. Предмет и методы нравственно-этической психологии (*Л.М. Попов, П.Н. Устин*); 2.2. Эволюция нравственно-этического сознания личности (*Л.М. Попов, П.Н. Устин*); 2.3. Человечность как духовное измерение личности (*Л.М. Попов*); 2.4. Нравственные характеристики современных студентов (*П.Н. Устин*); 2.5. Духовно-нравственное пространство личности (*М.Р. Хайрутдинова*); 2.6. Совесть личности (*Г.Г. Александрова*).

В третьем разделе «Психические состояния и свойства личности» параграфы представлены следующими авторами: 3.1. Репрезентация психического состояния: феноменология образного уровня (*А.О. Прохоров, А.В. Чернов*); 3.2. Характеристика образа психического состояния (*А.О. Прохоров*); 3.3. Тревожность личности (*Г.Ш. Габдреева*); 3.4. Психологическая дезадаптация личности (*И.Р. Абитов*); 3.5. Психические состояния в ситуациях жизнедеятельности личности (*Е.М. Алексеева*); 3.6. Личность в трудной жизненной ситуации (*М.В. Федоренко*); 3.7. Личность в состоянии посттравматического стресса (*К.В. Пыркова*).

В четвертом разделе «Развитие личности в деятельности» параграфы представлены следующими авторами: 4.1. Психологическая готовность личности к профессиональной деятельности (*Л.М. Попов, И.М. Пучкова; П.Н. Устин*); 4.2. Развитие личности в процессе профессиональной деятельности (*И.М. Пучкова*); 4.3. Интеллектуально-деятельностное развитие и саморазвитие личности (*Е.Н. Ибрагимова*); 4.4. Познавательные состояния личности в учебной деятельности (*М.Г. Юсупов*); 4.5. Развитие личности в рамках начального религиозного образования (*К.И. Насибуллов*); 4.6. Конструктивизм как личностно-ориентированное обучение в США (*М.А. Чошанов*).

1. ЛИЧНОСТЬ КАК КОЛЕБЛЮЩАЯСЯ МНОГОМЕРНОСТЬ

1.1. Предмет психологии личности

Постановка проблемы. Любая наука имеет свой предмет исследования. Предмет естественных наук более стабилен, чем предмет любой социально-гуманитарной науки. Психология как отрасль философии начинает складываться в европейской культуре во времена античных мыслителей. Тогда и сложился взгляд на предмет психологии, согласно которому им является душа. Позднее предметом психологии становится сознание, поведение.

Интерес к личности отдельного человека существует на всем протяжении формирования психологического знания. В России он особенно возрос во второй половине XX века. В наших журналах заметно вырос объем публикаций по индивидуальным особенностям, творчеству, креативности, развитию, саморазвитию, девиантному поведению личности. Складывается «психология личности» как самостоятельная отрасль психологии, выделившаяся из общей психологии.

В номенклатуре диссертационных специальностей психология личности до сих пор соединена с общей психологией. Отсюда рассмотрение вопроса о предмете психологии личности вполне уместно пересекается с «предметностью» общей психологии в истории.

Общая психология как отрасль знаний о человеке обладает всеми признаками самостоятельной науки: есть свой предмет, сложился понятийный аппарат, выработаны методы получения данных и их обработки с учетом математического аппарата, имеется ряд психологических законов. Признание научности общей психологии позволяет говорить о её фундаментальности [12].

Человек, как элемент бытия, фундаментально изучается психологами, прежде всего, как носитель внутреннего мира, который складывается под влиянием внешних и внутренних условий. Не менее важным в психологии становится исследование включенности человека в отношения с миром, которые строятся в виде разнообразных актов активности человека и проявляются в деятельности, познании, поведении, общении, а также в самодеятельности, сопряженной с целым арсеналом самопроцессов.

По мере нахождения фундаментальных основ человеческой деятельности, поведения и механизмов формирования психики, все более отчетливым

становится осознание потребностей тех, кто работает постоянно в сфере «человек-человек»: не столько фундаментально знать психику человека, сколько применять эти знания для преобразования его самого и тех процессов, которые он осуществляет.

Именно необходимость преобразования (развития, изменения, коррекции) человека послужила критерием того, что исследования психики и активности человека следует рассматривать и в рамках общепсихологических закономерностей, безотносительно к конкретному человеку и в рамках психологии отдельного человека, что часто соотносится с психологией личности.

Общая психология, изучая человека вообще, дает сведения о способностях, характеристиках, поведении людей, в лучшем случае, объединяемых по какому-то признаку: возраст, пол, профессия и т.д.

Истинность полученных данных в общей психологии обуславливается тщательным исследованием какого-либо элемента, группы элементов психики. Здесь важны объем и однородность выборки, статистическая достоверность результата, полученного в ходе факторного, корреляционного анализа. Благодаря этому познаются механизмы, закономерности функционирования психики человека вообще. Однако, получается знание «для всех и ни для кого» в отдельности. Направление, которому следуют психологи «общей психологии», - номотетическое, близкое к направлениям естественных наук, где преобладает количественный анализ [9, с.16]. В наших терминах – это следование абстрактно-аналитической стратегии в деятельности психолога [10, с. 62].

Требование – преобразовать что-либо в человеке побуждает вести его исследование индивидуально, чтобы применить какие-либо технологии с учетом его личности, его индивидуальности.

В психологии личности, скорее всего, необходимо получить знание «для данной конкретной личности» и вести именно с ней преобразующие действия. Это идиографическое направление [9, с. 16], которое в нашей терминологии рассматривается как следование стратегии целостного подхода [10, с. 62] в работе психолога с человеком, личностью и которое в силу доминирования качественного анализа явления более свойственно гуманитарным наукам.

Исходя из возможности получения знаний о человеке, его активности в рамках номотетического и идиографического подходов может быть и определен предмет психологии личности. В свою очередь, такой выбор может соответствовать теоретическим или практическим стратегиям психолога, т.е.

дальнейшему познанию предмета или при ограниченном познании – нацеленности на его действенное преобразование. В определенной степени выделение предмета психологии личности связано с отнесением самой отрасли к числу фундаментальных или прикладных

Проблема состоит в том, что если сложилась такая отрасль психологии как психология личности, то должен быть определен и предмет исследования данной отрасли, а в последующем – методы, понятийный аппарат и другие атрибуты.

Цель работы: сделать историко-аналитическое представление о вероятностных обозначениях предмета психологии личности в доэкспериментальный период становления психологии.

Гипотеза: предполагается, что предмет «психологии личности» подобен «колеблющейся величине» [2, с.260], т.е. достаточно неоднозначен и определяется в зависимости от социальных ожиданий, приверженности авторов к какой-либо научной школе, следованию номотетическому или идиографическому подходу, отнесению данной отрасли к теоретической или прикладной психологии.

Возможность такого допущения вполне объяснима, так как, например, предметом исследования в диссертациях, выполненных в рамках специальности 19.00.01 – общая психология, психология личности, история психологии, являются и отдельные способности, характеристики человека и взаимосвязь действий с мотивацией, общением, эмоциональностью, состояниями человека, и закономерности поведения, мышления, и так далее.

Предельная широта предмета исследования в данной специальности побуждает к тому, чтобы соотнести дедуктивный подход в определении предмета науки с индуктивным. Имеется ввиду, что настало время соотнести все многообразие предметов исследования, имеющих в диссертациях по специальности «общая психология», с обобщением «предметов» в общепсихологических работах и работах по психологии личности.

Методологической основой данной работы по решению поставленной проблемы и высказанному предположению является положение С.Л.Рубинштейна о том, что все психологические феномены и выбор стратегии действий психолога содержится в связке «Человек и мир» [13].

Исходя из того, что человек находится в постоянном взаимодействии с миром и с самим собой, мы считаем необходимым в доэкспериментальный период развития психологии (от античности до XIX в.) выделить три компонента, которые полностью охватывают предмет психологии и в пределах

которых могут происходить «колебания» предмета психологии личности. Это – внутренний мир человека, познавательно-преобразующие процессы, аффективно-нравственные и другие детерминанты регулятивного плана. Внимание исследователя (пользователя) может быть сосредоточено на всей этой связке или – на одном, двух компонентах, которые и могут стать его предметом исследования в психологии личности.

Есть основания считать, что психология личности, по аналогии с другими отраслями психологии (психологии труда, развития, социальная, медицинская, педагогическая и др.) имеет более прикладную направленность, чем общая психология. Каждая из «прикладных» психологий в связке «человек во взаимодействии с миром и с самим собой» при одном и том же субъекте имеет свой объект. На основании работа Е.А.Климова по психологии труда [8] можно говорить о пяти типах объектов. Это объекты типа: другой человек (люди), техника, природа, знаки, художественная культура. В ходе взаимодействия с самим собой в качестве объекта может быть выделен объект «Я-сам», что вполне созвучно с положением У.Джемса о двойственности самосознания, которое является одновременно и объектом и субъектом [5, с.14]. Выделение «такого» объекта обусловлено тем, что при взаимодействии с самим собой «Я» являюсь одновременно и субъектом, и объектом.

Число прикладных психологий должно расти по мере того, как будут появляться новые объекты, которые не представлены в указанной классификации. Так даже во взаимодействии «Я с самим собой» имеется два начала, обнаруженные нами при работе методом «Интервью с самим собой»: познавательное и самопреобразующее [11]. Так, познание себя осуществляется по канонам номотетического подхода, т.е. дифференцированно, с детализацией «своего Я» по интеллекту, эмоциям, мотивации. Когда же речь заходит о саморазвитии конкретного испытуемого, тогда идет переход с позиции дифференцированного самоанализа на позицию целостного анализа себя, где испытуемый рассматривает себя не как существо, наделенное отдельными психическими функциями, а как целостную личность, которая должна измениться полностью.

Историко-динамическое представление о предмете психологии личности

Методологическое положение о том, что психология вполне умещается в связке «Человек и мир», позволяет нам еще раз выделить основные психологические элементы этой связки: внутренний мир человека, процесс

взаимодействия человека с миром и с самим собой, детерминанты, оказывающие существенное влияние на этот процесс. Внутренний мир человека в доэкспериментальный период был представлен душой, сознанием. Процессы взаимодействия – созерцанием в виде познания и преобразованием в виде деятельности, рефлексов, поведения. Процессы взаимодействия, которые были обусловлены «внутренней силой» самого субъекта, рассматривались как самопроизвольные действия и в последующем могут быть рассмотрены как самопроцессы: саморегуляция, самореализация, самодеятельность, саморазвитие, самодетерминация. К числу детерминант можно отнести те факторы, которые оказывают влияние на выбор объектов взаимодействия человека и состояние человека (система ценностей, нравственная позиция, эмоциональные состояния и другие).

Наряду с задачей методологического обоснования многомерности вопроса о предмете психологии личности мы ставим задачу исследовательского характера: показать динамику представлений мыслителей в доэкспериментальный период психологического знания о предмете общей психологии и психологии личности.

В период эмпирического постижения психологии человека (XVIII век) понятие «психология отдельного человека» стало связываться с понятием «психология личности», которая совершает созерцательные (познание) и преобразующие действия (деятельность). Именно в этот период складывается понимание личности, принадлежащее Дж. Локку: «Личность есть разумное, мыслящее существо, которое имеет разум и рефлексию» [6, с.100].

Внутренний мир и процессы. Представления о психологических компонентах внутреннего мира, процессах его проявления и о детерминантах внутреннего плана стало складываться ещё в античный период формирования знаний о человеке. Внутренний мир мыслителями античного времени был представлен понятием «душа», которая рассматривалась как материальное (Демокрит, Эпикур) или идеальное (Платон) образование. При дискуссионном понимании происхождения души ценным, на наш взгляд, было двойственное понимание структуры души: дифференциальное, которое и ложится в основу номотетического подхода, и – целостное, которое ближе идиографическому подходу. Номотетический подход в античный период представлен в «Диалогах» Платона и трактате «О душе» Аристотеля.

По рассуждениям Платона душа представлена тремя частями: разум, мужество (аффекты), вождение. Эти части души соответствовали таким потребностям человека как страсть к познанию, мышлению. Они давали

представления о переживаниях человека в случае получения или неполучения телесных удовольствий. Части души в разных пропорциях представлены у многослойного сообщества афинских граждан: у философов – правителей преобладает разум, у воинов-афффекты, у народа – склонность к телесным наслаждениям. Душевная организация, по Аристотелю, представлена прежде всего разумной частью, которая делится на научную (познавательную) и рассчитывающую (совещательную). Функция первой – созерцать низменные сущности, а второй – воспринимать то, что имеется во внешнем, изменчивом мире. [7, с.391-392]. Разумное начало в человеке сопрягается с его рассудительностью, а это, в свою очередь, характеризует человека как совестливого и доброго.

Разумная, рациональная часть души, согласно работам авторов доэкспериментального периода складывается в процессе познания. Здесь доминирует дифференцированный подход. У стоиков – это внешнее и внутреннее мышление [6, с. 28], у Платона познание представлено мнением (низшее, чувственное познание), рассудком (мышление образами) и умом, которое связано со способностью к оперированию [6, с.37-38]. Более обстоятельно и дифференцированно познание представлено у Аристотеля. Им выделяется в рамках чувственного познания способность к общему чувству (движение, покой). Мышление представлено низшим (мнение) и высшим уровнем, к которому отнесено интуитивное мышление.

Выделено два вида ума: теоретический и практический. Первый как и у Платона позволяет оперировать понятиями, а второй – практическими действиями. Оставаясь сторонником материалистического взгляда на формирование внутреннего мира посредством работы органов чувств, Аристотель вводит в познание категорию представлений и категорию для хранения прежнего опыта – память. Память дифференцируется по видам: на низшую (где хранятся чувственные образы, копии вещей), память в собственном смысле и высшую – воспоминание [6, с. 46-47].

В отличие от дифференцированного подхода к душе мыслителей – философов, мыслители христианского – религиозного направления (апостол Павел, А.Августин и др.) душу всегда рассматривают как неделимую целостность, которая занимает свое место в триаде человеческой организации: дух – душа – тело.

Ещё более целостное представление о внутреннем мире человека представлено через категории «характер, темперамент». По Аристотелю, характер складывается прижизненно в результате опытного поведения

человека, не столько размышляющего о жизни, сколько совершающего действия, поступки, в которых прослеживается реализация определенных черт человека.

На основе наблюдения за людьми и их действиями ученик Аристотеля Теофраст выделил 30 характеров [6, с. 50-51]: лицемер, льстец, болтун и др. Автор теории темперамента Гиппократ идею целостного рассмотрения человека психофизиологического типа воплотил в четырех типах людей, согласно их темпераменту.

На этапе перехода «душевной» психологии к этапу психологии сознания внутренний мир в работах Р.Декарта, Дж. Локка, Г.Гегеля, Б.Спинозы ассоциируется с понятием сознание. Именно здесь внутренний мир человека и психика (сознание) выступают синонимами у Р.Декарта. Психика как объект наблюдения постигается через самонаблюдение, а сознание есть то, что выступает в самонаблюдении [6, с. 85]. Сознание, по мысли Дж. Локка, – это та духовная сила, которая объединяет наличные переживания, делает из них личность... личность же – «есть разумное мыслящее существо, которое имеет разум и рефлексию» [6, с. 100]. Этот, своего рода, целостный взгляд на сознание как проявление внутреннего мира, переходит в его дифференцированное воплощение у Г.Гегеля. Он, рассматривает индивидуальное сознание в виде субъективного духа, имеющего три ступени развития. На первой ступени дух сплетается с телом и представлен расовыми, физиологическими особенностями; на второй – дух представляет сознание и, благодаря рефлексии, «сознание проходит путь от сознания вообще к самосознанию, и от него – к разуму» [6, с. 130]; на третьей ступени дух существует в качестве ума, воли и нравственности. При этом Гегель отмечает, что данная ступень сознания есть предмет собственно психологии.

Аффективные детерминанты. Более личностной частью внутреннего мира в доэкспериментальный период являются аффекты, которые в современной трактовке представлены эмоциями, состояниями, переживаниями, потребностями и волей. Платон, вводя аффекты в состав души, называет их «яростным духом», благодаря которому человек «вскипает, раздражается, становится союзником того, что ему представляется справедливым, и ради этого он готов переносить голод, стужу и все подобные им муки, лишь бы победить...либо добиться своего, либо умереть [6, с.36]. Внутренний мир человека не пребывает в покое. Есть три состояния души, по Платону. Это удовольствие, страдание и отсутствие того и другого. В то же время в чувствах

человека (гневе, страхе, печали, любви, ревности, зависти), как считает Платон, удовольствия смешаны со страданием [6, с.39-40].

В работах философов-стоиков времен Сократа представлена классификация аффектов, где двадцать шесть известных им аффектов представлены в классах: удовольствия, неудовольствия, желания, страха. Стоики, более чем другие мыслители не только перечисляют наблюдаемые аффекты, но делают выводы о динамике нарастания аффективных состояний и что ещё более ценно – переходят от созерцательной позиции к преобразовательной. Они представляют значимые рекомендации для преодоления аффективных состояний: например, не дать аффекту принять внешнее выражение, отвлечься, и так далее.

Роль аффектов, по мнению Аристотеля, настолько велика, что без них невозможно представить ни героические поступки, ни наслаждение искусством [6, с. 48].

В трактовке Р.Декарта аффектам дается определение «страсти», которые обстоятельно представлены в его книге «Страсти души». Наиболее значимые из них – удивление, желание, любовь, ненависть, радость, печаль. Декарт называет их первичными. Их назначение состоит в том, чтобы сигнализировать душе: что полезно телу, а что вредно [6, с. 36].

Б.Спиноза в своей «Этике» в числе основных аффектов называет «желания, удовольствие и неудовольствие». И если одни из них приносят пользу (удовольствие, веселость), то другие – вред (сострадание, ненависть), так как угнетают человека. И так же как Платон, Спиноза считает, что человек, подверженный аффектам, уже не владеет собой [6, с. 92].

Особую ценность в характеристике процессуальных проявлений внутреннего мира личности представляют те, которые в традициях современной психологии личности могут быть отнесены к её субъектности. Мы рассматриваем субъектность как свойство субъекта быть «инициатором в познании, общении, поведения, деятельности, созерцании» [3, с. 4].

Субъектность. Первые упоминания субъектного начала в действиях человека отмечаются Платоном: «Человек обладает силой подлинно внутреннего воздействия на самого себя и на свои способности» [6, с.36]. Более выраженное субъектное начало представлено в материалистическом учении о «самопроизвольном» поведении атомов Эпикура. Эту самопроизвольность Эпикур распространяет и на человека, считая, что «каждый человек наделен элементом свободы воли...он не только находится под воздействием внешних сил, но является и активным действующим субъектом, смеющимся над

судьбой, исполняющим намерения и достигающим блага при жизни» [6, с. 31-32].

В последующем это инициативное начало в действиях человека связано с понятием «апперцепция», которая, по Лейбницу, является совместным действием «внутренних предрасположений и внешних впечатлений» [6, с.103].

И.Кант, развивая учение Лейбница, считал, что апперцепция – это активная сила, которая осуществляет синтез первоначально хаотических представлений... в целостное знание [6, с. 127-128].

Продолжая усиливать значимость самопроизвольного начала в человеке И.Г.Фихте («Основы естественного права согласно принципам наукоучения») считал, что «сущность «Я» составляет деятельность: мы не потому действуем, что познаем, но мы познаем потому, что предназначены действовать... субъект – прежде всего действующий субъект» [6, с.129].

Нравственные детерминанты. Внутренний мир человека и его действия во вне невозможно представить без нравственной составляющей в виде добродетелей и пороков. В этике, как области специального знания о регуляции поведения личности среди других людей, особо ценится не столько знание человека о добродетелях и пороках, сколько субъектное воплощение этих знаний в поступках и деяниях. Среди главных добродетелей со времен Сократа, Платона, Аристотеля выделяются: мудрость (рассудительность), справедливость, мужество, умеренность. Наиболее субъектной из них становится рассудительность, так как она характеризует умение человека «находить конкретные пути и средства для достижения нравственно прекрасных целей...» делать сознательный выбор, совершать поступки, ведущие к цели [4, с.116-118].

Делать сознательный выбор в пользу добродетели и порока человеку помогает такая внутренняя сила как воля, а волевое действие, согласно Аристотелю, является тщательно рассчитанным, свободным и ответственным [6, с. 50].

За счет введения категории воли просматривается тенденция перехода от созерцательной позиции, - описание внутреннего мира, - к преобразующей.

В «Исповеди» А.Августин [1, с.178] пишет: «Две воли боролись во мне, одна плотская, другая духовная и в этом борении разрывалась душа моя».

По материалам «Исповеди», в основе которых лежат самоаналитические впечатления Августина о себе как целостном «Я», подтверждается наш тезис о том, что понятия целостность и преобразование коррелируют друг с другом, а молитвенное обращение к Богу является прообразом интроспекции.

Выводы

1) Предмет психологии личности по аналогии с предметом общей психологии в созерцательный, доэкспериментальный период формирования знаний о человеке как отдельной личности достаточно динамичен. Он подобен «колеблющейся величине» (В.М. Бехтерев) и связан с обращением исследователей то к внутреннему миру как целостности (душа, сознание), то к его отдельным частям (разум, аффект, вожделение), то к процессам формирования внутреннего мира (познание, созерцание), то к процессам «самопроизвольности» в поведении, которые проявляются во вне (преобразование мира) и внутри самого субъекта. Терминологически понятия человек, личность, субъект выступают как синонимы.

2) На протяжении всего доэкспериментального периода показана динамика отдельных элементов психологии личности во взглядах мыслителей об античности до начала XIX века. При этом внутренний мир личности представляется дифференцированно и целостно. Дифференциальный подход предусматривает в психике (душа) выделять части (разум, мужество, вожделение), каждая из которых в свою очередь, предстает более дробными элементами. Например, разум представлен мышлением, памятью, ощущениями, которые делятся на виды (Платон, Аристотель, Декарт, Спиноза, Гегель).

Душа в теологии и характер (Теофраст) рассматриваются целостно. И если дифференцированный подход – это будущая номотетическая ветвь психологии личности, то целостный подход – идиографическая ветвь психологии личности.

3) Показана динамика представлений регулятивной характеристики внутреннего мира – аффекты (страсти, чувство). Аффективная характеристика личности в синкретическом виде включает всё то, что побуждает человека переживать, страдать и действовать (Сократ, Платон, Аристотель). Из всего многообразия аффектов (стойки) намечается стремление к их систематизации на первичные, наиболее значимые (Декарт, Спиноза) и вторичные, производные от них. Даются рекомендации по регуляции аффективных состояний (стойки).

4) Уже на стадии доэкспериментальной психологии личности предметом внимания отдельных мыслителей становятся, своего рода, проявления субъектной составляющей личности. При общем признании роли «внешнего толчка», то есть склонности человека воздействовать на самого себя (Платон) и активно действовать самому во вне (Эпикур, Фихте). Дано представление об

апперцепции, как активной внутренней силе по синтезу частных в целостное знание (Лейбниц, Кант).

5) Провозглашается, что предметом собственно психологии является воля и нравственность (Гегель). Показана побуждающая функция воли, которая побуждает интеллект к действию (Ф.Аквинский) через размышление субъекта и самостоятельный выбор предпочтительного пути достижения цели. Нравственное содержание внутреннего мира личности представлено добродетелями и пороками. При всем многообразии добродетелей к числу наиболее значимых отнесены: мудрость (рассудительность), справедливость, мужество, умеренность (Аристотель). В последующем к ним были добавлены вера, надежда, любовь.

Литература

1. Августин, А. Исповедь. – М.: Канон+, 1997. – 394 с.
2. Бехтерев, В.М. Избранные работы по социальной психологии. М.: Наука, 1994. – 400 с.
3. Брушлинский, А.В. Проблемы психологии субъекта. – М.: Изд-во ИП РАН, 1994. – 109 с.
4. Гусейнов, А.А. Добродетель // Этика: Энциклопедический словарь/ Под ред. Р.Г. Апресяна и А.А.Гусейнова. – М.: Гардарики, 2001. – 671 с.
5. Джемс, У. Личность и ее составляющие// Психология личности/ Под ред. Ю.Б. Гиппенрейтер, А.А. Пузыря, В.В. Архангельской. – М.: АСТ: Астрель, 2009. – 624 с.
6. Ждан, А.Н. История психологии: от античности к современности. Учебник для студентов психологических факультетов университетов. – Изд. 2-е, переработанное и дополненное. – М.: Изд-во «Российское педагогическое агентство», 1997. – 442 с.
7. История этических учений: учебник / Под ред. А.А.Гусейнова. – М.: Гардарики, 2003. – 911 с.
8. Климов, Е.А. Введение в психологию труда. – М.: Изд-во МГУ, 1996. – 268 с.
9. Нуркова, В.В., Березанская Н.Б. Психология: Учебник, - М.: Юрайт-Издат, 2004. – 484 с.
10. Попов, Л.М., Голубева, О.Ю., Устин П.Н. Добро и зло в этической психологии личности. – М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2008. – 240 с.
11. Попов, Л.М., Ибрагимова, Е.Н. «Интервью с самим собой» - метод экспериментального исследования личности // Экспериментальный метод

- в структуре психологического знания/ Отв. ред. В.А.Барабанщиков. – М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2012. – С. 443-447.
12. Попов, Л.М., Ибрагимова Е.Н. Проблема объекта в диссертациях по психологии / Ученые записки Казанского университета. Серия Гуманитарные науки. Том 153, Книга 5. – 2011. - С. 34-41.
13. Рубинштейн, С.Л. Бытие и сознание. Человек и мир. - СПб.: Питер, 2003. – 512 с.

Вопросы для самоконтроля:

1. Раскрыть динамику представлений о предметной области психологии личности, начиная с античности
2. Когнитивная составляющая как предмет психологии личности
3. Аффективная составляющая как предмет психологии личности
4. Нравственная составляющая как предмет психологии личности
5. Субъектность как предмет психологии личности

1.2. Базовые категории психологии личности

Дедуктивный путь поиска резервов развития личности, субъекта позволяет определить сначала наименьшее число категорий, с помощью которых можно акцентировать внимание на существенном во внутреннем мире и жизнедеятельности человека. Так были определены философско-психологические категории (понятия): действительное, должное, возможное и развитие [7].

Действительное(ость) – это то, что существует реально и развивается, содержит в себе наличие всего существенного и несущественного, а также результаты своего собственного действия и развития. Действительное дает представление о человеке как реально существующем объекте нашей жизни, его деятельности, общении, поведении.

Исследования философов и психологов позволяют зафиксировать набор понятий, отражающих сегодняшнее представление того, что является действительным знанием о человеке как субъекте развития и его жизнедеятельности (поведении, общении, деятельности).

Человек – базовое понятие теоретической и практической психологии. Как личность и субъект развития, саморазвития он формируется и проявляет себя в постоянном взаимодействии с миром и с самим собой. Важно зафиксировать наше внимание на том, что моменты развития человека как субъекта могут быть вскрыты, если будут рассмотрены объекты, продукты, процессы и детерминанты взаимодействия человека с миром и с самим собой. Человек (личность, субъект) складывается во взаимодействии с целой плеядой объектов, соотносимых с миром природы, культуры, людей, техники, знаков, согласно работам Е.А. Климова[3]. На полюсе субъекта эффекты взаимодействия с ними оформляются в виде когнитивных образов: перцептивных, мнемических, понятийных, обозначаемых понятием продукт взаимодействия.

Термин «взаимодействие», как нельзя лучше передает все то, что соотносится с понятием «процессы» в жизнедеятельности человека и в его обращении к самому себе. Перечень процессов в психологии включает как традиционно относимые к ним «психические процессы (ощущение, восприятие, мышление), проходящие внутри человека, так и «общение», «деятельность», «поведение» - процессы, проходящие во вне.

Термин «детерминация», относимый в науках о природе и человеке к набору условий, факторов, причин, оказывающих определенное воздействие на процессы, проходящие внутри и во вне у человека, а также на формирование

продуктов когнитивного плана, в психологии определяется понятиями внешняя и внутренняя детерминация. Наиболее значимым проявлением внутренней детерминации является набор детерминант, которые мы обозначаем как мотивационно-личностная полисфера[5]. Менее значимым может быть в этом случае набор детерминант с условным обозначением Я-характеристик человека, хорошо представленных в Я-концепции[1].

Действительное, таким образом, может быть передано понятиями процессы, продукты, условия (детерминанты), которые сопутствуют реальной жизнедеятельности человека как субъекта развития и саморазвития.

«Должное», являясь категорией этики, науки о практической философии, науки о нравственности, - в самой этической науке соотносится с категорией «сущее». Обе категории (должное и сущее) являются своего рода противоположными полюсами, охватывающими духовный мир человека со стороны нравственно ценного (должное) и фактического (сущее) положения дел[7].

Должное в психологии может отображать то, что нравственно ценно и к чему человек стремится сам или его к этому побуждают другие. Но это, на наш взгляд, также и та категория, которая дает представление о будущем в сфере человеческой психики. Предлагаемое нами представление о должном может быть результатом воздействия на человека извне и изнутри и проявляется в виде продукта, состояния на полюсе субъекта, а также в виде новых, производимых им действий.

Расширенное толкование категории «должное», в таком случае, вбирает как этические, так и когнитивно-деятельностные характеристики поведения человека, дает представление о том, что может быть в той же когнитивной сфере представлено не только в настоящем (реально), но и в будущем: новые образы, новые процессы (качественное наполнение) или прежние образы, процессы, но с элементами дополнений количественного плана.

Исходя из предложенного, считаем возможным отметить следующий вариант ее психологической трактовки: должное является ведущей категорией этической психологии, необходимость создания которой мы определили ранее[5]. Она, в этом случае, отображает то, к чему следует стремиться личности, ориентирующейся на определенный нравственный идеал. Должное в то же время является и категорией, охватывающей ту часть интеллектуально-деятельностного поведения личности, где речь идет о, своего рода, нормировании достижений. Они известны тем, кто управляет когнитивно-

преобразующими действиями человека, помещенного в экспериментальную ситуацию решения проблемы и являются новыми для испытуемого.

Возможное – это категория, выражающая объективную тенденцию развития, заложенную в существующих явлениях, наличие условий возникновения объекта (предмета, явления)... деятельность по превращению некоторых из них в действительность... Возможное становится действительным тогда, когда стихийно возникает или сознательно подготавливается полный *комплекс условий* существования определенного явления, чем больше условий и чем они существеннее, тем более реальной оказывается возможность [7].

С одной стороны, возможное, применительно к психологии субъекта, его общению, деятельности, поведению, характеризуется теми границами, ориентирами, векторами субъектного развития, которые ему обозначают извне: воздействующий на него человек, экспериментатор, социальная общность (микрогруппа, субкультура и т.д.). Это то, что по аналогии с должным известно и чего может достигнуть подвергаемый прямому или косвенному воздействию человек в своем интеллектуально-деятельностном, коммуникативном, эмоциональном, волевом, духовном развитии. С другой стороны, категория «возможное» обозначает наше знание о человеке, его возможных достижениях и отклонениях от принятого, общественно одобряемого. Это то, что на сегодня не сознается в силу ограниченности привычного представления о человеке и его возможностях во всех выше указанных направлениях, но что может неожиданно обрести статус действительного. Отсюда понятно, например, то направление поисковой деятельности последних лет В.В. Давыдова[2], где, стремясь раздвинуть границы действительного в развитии ребенка, он стимулирует его поисковую активность не в логически упорядоченном (мыслительном), а в иррациональном направлении: эмоциональном, интуитивном и фантазийном. Именно фантазии, опирающиеся на индивидуально-неповторимое восприятие, сознание Мира, помноженные на интуицию и неожиданные ассоциации служат условием преодоления логически выстроенных границ, т.е. когнитивно представляемого «должного».

Еще раз обратим внимание на ту сторону философской характеристики возможного, где речь идет об его осуществлении, т.е. о полном комплексе условий, сопровождающих процесс перехода действительного в возможное.

Развитие как самая привлекательная для практикоориентированной психологии категория – это «необратимые количественные и качественные изменения психики» [6]. С учетом трех предлагаемых категорий *развитие* –

это обозначение перехода от действительного к возможному с учетом должного.

Чтобы психологу в рамках концепции человека как субъекта развития и саморазвития более полно учитывать весь спектр развивающих моментов кратко зафиксируем самое существенное в психологической трактовке выше означенных философских категорий.

Действительное, до предела направленное в психологию, в итоге может быть представлено:

процессами взаимодействия: общение, деятельность, поведение;

продуктами взаимодействия: личность, субъект, образы, черты, знания, умения;

состояниями, испытываемыми человеком: положительными, отрицательными, длительными, кратковременными;

условиями, при которых осуществляется «действительное» взаимодействие: внешняя и внутренняя детерминация, способы и средства, используемые субъектом по отношению к себе (саморазвитие), используемые другими по отношению к человеку как к звену взаимодействующей системы.

«Должное» (психологически адаптированное) существует в двух проявлениях: когнитивно-деятельностном и нравственном (этическом):

1) когнитивно-деятельностный вариант должного представлен как и в психологических вариантах действительного в виде процессов, продуктов, состояний и условий. Однако, отличие состоит в том, что все они планируются с теми показателями, которые определяются субъектом, управляющим их поведением: экспериментатором, учителем, родителем, каким-либо социальным институтом, референтной группой;

2) нравственно-этический вариант «должного» характеризуется заметным смещением акцента у отдельного человека, группы в сторону ориентации на те показатели, которые входят в нравственный идеал личности, социальной группы сообщества.

Возможное (психологически адаптированное) может быть рассмотрено как все то, что составляет действительное и должное, чтобы всегда иметь в виду «объективную тенденцию развития». Однако фактор «комплекса условий», среди которых в экспериментальной психологии достаточно хорошо изучены способы и довольно мало изучены средства – позволяет определять возможное, наряду с представленным в философском словаре и как новое, неожиданное, неопределимое изначально в рамках рационального.

Таким проявлением возможного как неожиданного для буржуазной морали, например, стало объяснение психического заболевания З. Фрейдом на основе неудовлетворенных сексуальных желаний, хранящихся в бессознательной сфере человека. Проявлением возможного - неожиданного, алогичного стало, например, использование террористами такого средства как самолет с пассажирами и смертниками, врезавшийся в здание торгового центра в США 11 сентября 2001г.

Концепция человека как субъекта развития с учетом действительного, должного и возможного является, таким образом, развивающейся системой, в которой трудами многих исследователей определены основные контуры, характеризующие ее со стороны действительной (в научной психологии) психологической организации субъекта. Она включает процессы, продукты взаимодействия человека с миром объектов и с самим собой, а также условия, в которых оно проходит: состояния, средства, способы, характер внутреннего настроя (внутренняя детерминация) и характер внешних воздействующих факторов (внешняя детерминация).

Дальнейшая задача статьи – показать теоретическую реализацию категории *развития* как движение от *действительного* представления о психологической организации человека, субъекта развития и саморазвития (как она сложилась в наших работах), к *новому возможному* ее наполнению в когнитивно-деятельностном и нравственно-этическом компонентах.

Развитие будет рассмотрено как дальнейшее наполнение новыми элементами концепции психологической организации человека – субъекта развития и саморазвития.

Развитие как подверженность субъекта количественным и качественным изменениям психики необходимо рассматривать в контексте работ по творчеству (творчество есть механизм развития, созидания нового), по мышлению (мышление как искание нового), по деятельности (реальному преобразованию действительности). Синтез этих подходов позволяет нам ввести понятия «психологическая организация субъекта развития» и «психологический механизм интеллектуально-деятельностного развития субъекта», где все внутреннее соотносится с термином «интеллектуально-», а все внешнее, связанное с реальными действиями человека вовне, где объектами преобразования становятся люди, техника, природа, знаки, культура – с термином «деятельностное».

Психологическая организация человека как субъекта развития, саморазвития – это понятие, включающее в себя все то, что принято называть *внутренним миром человека*, включая *механизм приведения его в движение*.

Внутренний мир представляет из себя то, что дано человеку от природы и что отложилось и постоянно откладывается на полюсе субъекта в виде продуктов идеального плана (образов, моделей), имеющих личностно-характерологическую окраску. Это то, что сейчас можно называть душевной организацией человека, его душой, по представлениям таких авторов как В.П. Зинченко, В.А. Пономаренко, В.Д. Шадриков и др.

Механизм приводится в движение человеком, который находится в постоянном взаимодействии с миром и самим собой. Он представляет собой сочетание выше указанных продуктов и личностных особенностей с процессами познания, воспроизведения (репродукции) и преобразования объектов окружающего мира, детерминированное внешними и внутренними условиями.

Оставаясь сторонником того взгляда, что между науками не должно быть жестких границ как и в окружающей нас природе, мы считаем целесообразным использовать категорию «взаимодействие» как объединяющую усилия представителей естественных и гуманитарных наук в объяснении жизнедеятельности человека как субъекта. *Взаимодействие* – понятие, активно используемое Я.А. Пономаревым, С.Л. Рубинштейном передает процессуальность жизнедеятельности субъекта, когда осуществляются обоюдодоактивные действия между объектами, где действию с одной стороны сопутствует противодействие с другой, где нет абсолютно первичного и абсолютно вторичного (по Ф. Энгельсу), где «процесс угасает в продукте», а продукт выступает условием нового процесса (по К. Марксу)[4]. *Взаимодействие* охватывает все процессы, ведущиеся субъектом с окружающим миром и самим собой. Окружающий мир – это мир объектов типа: природа, человек (другие люди), предметы их материальной и духовной культуры (техника, знаки, художественные достижения).

Процессами взаимодействия, адаптированными к психологической науке, выступают: познание, репродукция и преобразование, созидание, а также общение, поведение и многочисленные самопроцессы.

Процессы познания, репродукции, преобразования и созидания могут быть названы интеллектуально-деятельностными процессами. В этом их отличие от принятого в общей психологии понятия «психические процессы». Здесь осуществляется упорядоченный перенос сведений об окружающем мире

в сознание (бессознательную сферу) субъекта путем интериоризации, а также осуществляются такие действия субъекта по отношению к объектам окружающего мира и выделенным в самом субъекте, которые направлены на частичное или полное их преобразование или создание новых.

Процессы общения субъекта, имеющие вербальный и невербальный характер направлены на установление обоюдных контактов с животными, другими людьми с целью поддержания определенных отношений, познания, полного или частичного их (людей и отношений) преобразования.

Процессы поведения – это акты представления субъекта другим людям с учетом следования определенным этическим правилам, соответствующим субъективно выработанному нравственному идеалу.

Самопроцессы личности – самая многочисленная группа процессов, характеризующая взаимодействие субъекта с самим собой: самопознание, самооценка, саморегуляция, самоуправление, самодеятельность, самопреобразование, самопрезентация, самокомпенсация, самоопределение.

Литература

1. Бернс Э. Я - концепция и воспитание. – М., 1986.
2. Давыдов В.В. Известия Российской академии образования. – М., 2000. - №2.
3. Климов Е.А. Введение в психологию труда. – М., 1996.
4. Пономарев Я.А. Психология творчества. – М.: Наука, 1976.
5. Попов Л.М., Кашин А.П., Старшинова Т.А. Добро и зло в психологии человека. – Казань, 2000.
6. Психологический словарь / под. ред. В.В. Давыдова и др. – М.: Педагогика, 1983.
7. Философский словарь /под. ред. М.М. Розенталя, 3-е изд-е. – М., 1975.

Вопросы для самоконтроля:

1. Раскрыть категорию «действительное».
2. Раскрыть категорию «должное».
3. Раскрыть категорию «возможное».
4. Раскрыть категорию «развитие».
5. Раскрыть категорию «самопроцессы».

1.3. Личность как совокупность устойчивых представлений и предпочтений

В данной статье рассматривается возможность одного достаточно общего подхода к проблеме личности и анализируются некоторые вытекающие из него следствия. Этот подход основывается на идее о том, что человек, как и все живое, существует в неопределенном мире, и эта неопределенность должна непременно преодолеваться. Подробное обоснование данной идеи было предложено мной ранее [см., 1; 2], и здесь она будет изложена только в кратком виде. Итак, я исхожу из того, что преодоление неопределенности есть не одноразовый акт, а непрерывный процесс, т.к. она возникает перед человеком непрерывно, вновь и вновь, порождаясь самим течением времени. В каждый следующий его момент происходят изменения в ситуации взаимодействия индивида с внешней средой, обусловленные сугубо физическими причинами, действиями других людей и предыдущими действиями его самого. Происходят также изменения в физиологических и психических состояниях самого индивида. Поэтому ему приходится непрерывно определять разнообразные значения и совершать некий выбор, а всякий выбор является предпочтением одного возможного объекта или действия перед другими. Осуществленный на уровне принятия решения и реализованный на уровне действия выбор и есть момент преодоления неопределенности, но, как уже было отмечено, в тот же момент она возникает снова.

Индивид должен обладать определенными возможностями для преодоления неопределенности. В первую очередь, ему нужны когнитивные способности, позволяющие не только получать информацию, но анализировать ее и определять ее значение. Очевидно, что они не одинаковы у разных индивидов. Одно это уже является достаточной причиной для того, чтобы разные индивиды по-разному интерпретировали одну и ту же ситуацию, по-разному определяли в ней значения и совершали в ней разный выбор. Но разный выбор могут совершать и индивиды с одинаковым уровнем развития когнитивных способностей по той причине, что у них могут быть разные потребности, интересы и цели.

В связи с этим возникает вопрос: существует ли для каждой ситуации такой выбор, который будет объективно наиболее разумным и эффективным для любого субъекта? Ответ на него я даю отрицательный, основываясь на том же принципе неопределенности. Реальный мир, в котором мы живем, характеризуется наличием фундаментальной неопределенности, которая делает невозможным существование единственно правильной, полной и абсолютной

истины. И дело даже не в том, что, как пишет В. Франкл: "Истина может быть лишь одна, однако, никто не может похвастаться знанием, что этой истиной обладает именно он и никто другой" [5, с.39]. Дело в том, что истина как раз может быть не одна. Реальность нами интерпретируется, и разные интерпретации одного и того же факта, события, ситуации могут быть равноценны друг другу. Во всяком случае, истинность или ложность тех или иных интерпретаций доказывается или опровергается лишь для некоторых типов объект-объектных взаимодействий, к которым применимы строгие критерии научного анализа. Но в ситуациях обыденной жизни даже весьма квалифицированные ученые прибегают к ним редко. К тому же обыденная жизнь никому не предоставляет достаточного времени для тщательного изучения каждой текущей ситуации.

Из сказанного, с моей точки зрения, может быть сделан важный вывод. Неопределенность присутствует в жизни индивида непрерывно, и никакой выбор на самом деле не может устранить ее полностью; она фундаментальна и абсолютна, а всякое ее преодоление может быть только относительным и частичным. Она существует объективно, а ее преодоление может быть только субъективным.

Уже отсюда вытекают два серьезных следствия. Первое из них заключается в том, что множество индивидов должно придерживаться некоторых общих правил интерпретации ситуаций, определения их значений и выбора действий, т.к. в противном случае взаимодействие и взаимопонимание между ними окажется невозможным или очень затрудненным. То есть необходим некий общий для индивидов контекст и механизм регуляции, в рамках которого они смогут избежать хаоса во взаимодействиях между собой. Такой контекст и такой механизм создаются языком и культурой, но любая развитая культура должна оставлять определенную свободу выбора для своих членов, т.к. в противном случае она не сможет развиваться и эволюционировать. Кроме того, в противном случае она должна была бы "знать" единственно верные решения для каждой ситуации взаимодействия, а это, как уже было указано выше, невозможно.

Второе следствие состоит в том, что и каждому отдельному индивиду нужно придерживаться каких-то сравнительно устойчивых критериев определения значений и выбора действий во множестве сменяющихся друг друга ситуаций собственной жизни. В обратном случае он не сможет достичь внутренней целостности и чувства самоидентичности. Дело в том, что для этого недостаточно только общего культурного контекста, поскольку, как было

только что сказано, он слишком широк и оставляет индивиду слишком большое число возможных вариантов интерпретации и выбора. Для того, чтобы быть тождественным самому себе в каждый следующий момент времени, индивид должен обладать достаточной степенью внутренней определенности и согласованности своего внутреннего мира. Иначе говоря, для того, чтобы интерпретация событий была сравнительно постоянной для повторяющихся условий, субъекту нужна внутренняя организация, обеспечивающая необходимую меру устойчивости. Эта внутренняя организация как раз и появляется благодаря формированию того, что в психологии и в других науках принято называть личностью.

Она неодинакова у разных индивидов, и благодаря этому в общности возникает то самое внутреннее разнообразие оценок и поведения (определения значений и выбора действий), которое необходимо для ее динамичного развития. Если индивиды отличаются друг от друга параметрами, которые обусловлены психофизиологически, а, следовательно, связаны с системой генетической регуляции жизнедеятельности, то личности отличаются такими характеристиками, которые приобретены ими в процессе онтогенеза и социализации в конкретной социокультурной среде. Этот процесс даже при условии того, что культура структурирует многообразную реальность и создает общий для многих людей контекст и "интерфейс", допускает огромное количество возможных вариантов становления внутреннего мира субъекта. Количество возможных степеней свободы настолько велико, что все они не могут быть реализованы: они намного превышают возможности индивидуального сознания. Личность не может быть всем, чем она могла бы стать ни в плане своего характера, ни в плане содержания своих представлений, знаний и убеждений (но многие люди, особенно в детстве и юности фантазируют, представляя себя в самых разных ролевых ипостасях и в разных обличьях характера). Из всех возможных вариантов жизненного пути она проживает в действительности только один. И хотя он может оказаться сколь угодно извилистым, но это ничего не меняет.

Итак, во внутреннем психологическом плане личность не может быть беспредельно разнообразной, столь же многоликой, как окружающая ее культура. Основываясь (бессознательно) на своих возможностях и склонностях, обусловленных особенностями нервной системы и психики, она в процессе социализации и культуризации осуществляет (также по преимуществу бессознательно) "примерку" и "отбор" приемлемых для себя форм и правил поведения, мнений, убеждений, жизненных принципов, идеалов и т.д.

Сложившееся содержание ментального мира субъекта является, таким образом, результатом постепенного устранения неопределенности, формирования более или менее устойчивого образа окружающего мира и образа "Я". Эти неразрывно связанные друг с другом образы на самом деле складываются из множества конкретных представлений. Некоторые люди в процессе такого неосознаваемого самоограничения создают для себя сравнительно жесткую модель мира и соответствующую систему представлений, установок и стереотипов, другие – более разнообразную и гибкую, но, как бы то ни было, личность есть результат необходимого и неизбежного сокращения числа степеней свободы в определении значений и выбора действия. Так индивидуальный субъект находит свое место в обществе и в культуре. Если бы такого ограничения не происходило, он мог бы быть только равен им, но это, по-видимому, возможно только, в малочисленных общностях и культурах, ведущих первобытный образ жизни. Именно для них характерны слабая диверсифицированность, ритуализированность, примитивная картина мира и т.п.

Рассмотрим теперь проблему личности со структурной точки зрения, опираясь на вышеизложенные положения. Из них следует, что у нас есть основания выделить два важнейших структурных компонента. Один из них должен обеспечивать относительную устойчивость интерпретации и определения значений, а другой – такую же устойчивость выбора. Поскольку результатом интерпретации всегда является формирование некоего представления, а всякий выбор, как уже было сказано, есть не что иное, как предпочтение, мы получаем возможность для простоты оперировать далее двумя понятиями: *представление* и *предпочтение*.

Представления индивида образуют содержание его внутреннего мира, а предпочтения являются тем, что обеспечивает его направленность и избирательность поведения. Представления и предпочтения тесно связаны друг с другом. Если у индивида никаких представлений нет, он не способен предпочесть одно другому, т.к. не обладает никакой информацией. Если у него нет никаких предпочтений, он не способен иметь представления, т.к. все, что происходит в окружающей действительности лишено для него какого-либо значения и неотлично одно от другого. Следовательно, способность предпочитать и способность представлять (как способность формировать разного типа образы) являются двумя отличительными признаками всего живого. Соотношение двух этих способностей есть, по сути, соотношение формы и содержания, а вместе они создают то, что в современных когнитивных

исследованиях психики и сознания принято обозначать как *интенциональность*.

Проблема интенциональности занимает важное место в этих исследованиях. Одно из наиболее кратких определений ее сущности можно найти у П. Ле Морвана: "Интенциональность – это свойство быть о чем-то, или быть направленным на что-то" [6, с.285]. Примерно то же самое пишет Д.С. Деннет: "Интенциональность в философском смысле – это просто *направленность* (aboutness). Нечто проявляет интенциональность, если его умение каким-то образом *направлено* на что-то другое" [3, с.42]. Слово "aboutness", которое в русском издании переведено как "направленность", но оставлено в скобках, дословно означает "о-чем-то-сть", и в специальных текстах используется как обозначение того, что содержание психики и сознания всегда является предметным (иначе говоря, оно всегда "о чем-то"). Интенциональность или "направленность на что-то другое" в своем практическом проявлении как раз и возможна только тогда, когда любое "другое" может быть каким-то образом выделено среди всего остального. Иначе говоря, интенциональность предполагает в качестве своего основного условия (или включает в себя в качестве важнейшего элемента) необходимость того, чтобы живые существа обладали специфической психической способностью или свойством, обеспечивающим *избирательность*. Но для этого им, в свою очередь, нужна способность "видеть" варианты, т.е. оперировать разными представлениями об одном и том же. Далее какое-то из представлений может стать более предпочитаемым, чем другие.

Несмотря на то, что в структуре личности представления и предпочтения не существуют отдельно друг от друга, в чисто аналитическом плане их можно (и нужно) рассматривать как самостоятельные сущности. С моей точки зрения такой анализ важен, т.к. он может приблизить нас к более глубокому пониманию не только феномена личности, но и целого ряда других проблем психологии.

Представлениями обычно называют "вторичные" образы, т.е. не те образы, которые возникают при непосредственном восприятии, а образы, восстанавливаемые из памяти. С.Л. Рубинштейн, например, писал: "Представление – это воспроизведенный образ предмета, основывающийся на нашем прошлом опыте" [4, с. 271]. Точно так же он понимал обобщенные представления, возникающие в связи с целыми классами предметов и обозначающими их языковыми категориями. Таким образом, представления понимаются как феномены, имеющие, в конечном счете, перцептивное

происхождение: например, представление человека о внешнем виде дома, в котором он живет, но который в данный момент времени не доступен для его восприятия. Однако хорошо известно, что у любого человека имеются представления совершенно иного рода: в частности, представления о сущностях, скрывающихся за такими абстрактными понятиями, как система, структура, логика, успех, мечта, случайность, неопределенность, тождество, счастье, ценность и т.д. То, что ими обозначается, не имеет зрительно воспринимаемого облика, запаха, не звучит, его невозможно потрогать руками, короче говоря, оно не дано в ощущениях и восприятии. Когда речь идет о таких понятиях, невозможно указать на какой-то первичный образ, тем более, на его "оригинал" или "прототип". Очевидно, что такого рода представления нельзя считать "вторичными" образами.

Кроме того, для человека любой перцептивный образ является на самом деле больше, чем просто образом, потому что он всегда наполняется неким значением и смыслом. Иначе говоря, он осмысливается в более широком контексте текущей жизненной ситуации и в таком виде вплетается в общий процесс понимания и интерпретации действительности. Фактически человек оперирует (например, в мышлении) не образами как таковыми, а представлениями, которые следует рассматривать уже как феномены не перцептивного, а ментально-когнитивного порядка, и поэтому для их обозначения, по-видимому, лучше использовать словосочетание "*ментальные представления*".

Исходя из сказанного, представления можно понимать как *ментальные образования различной степени сложности, целостности и точности, являющиеся продуктами многократной переработки психикой и сознанием различных комплексов информации, полученной разными способами, в разное время и из разных источников, и выполняющие функцию структурирования и объяснения действительности*. Такие ментальные образования могут существовать, как на индивидуальном уровне, так и на коллективном. В последнем случае мы сталкиваемся с безличным "знанием", формирующимся в процессе длительной культурной эволюции разных групп людей, передающимся в них в виде различных "архетипов", стереотипов, социальных представлений, различных верований, знаний и т.д. Отсюда следует, что теоретически можно рассматривать некое объективно существующее "поле представлений" об одном и том же. Людей же в каком-то смысле можно считать всего лишь носителями (или пользователями) того или иного представления, хотя они порой становятся его фанатичными приверженцами. Это, однако, не

исключает и того, что с течением времени разными людьми могут создаваться новые представления о давно известном объекте или явлении (так, например, происходит в науке).

Итак, конкретный индивид в каждый момент времени должен делать выбор между разными представлениями об одном и том же. Постепенно в процессе накопления жизненного опыта и социализации он научается делать примерно одинаковый и, как ему кажется, наиболее эффективный выбор в ситуациях, воспринимаемых им как похожие друг на друга. Фактически это означает, что в том "поле представлений", которое ему предоставляет культура, он каждый раз совершает предпочтение, и некоторые из них становятся для него устойчивыми. Благодаря этому его мнения, оценки и действия становятся более понятными и прогнозируемыми для других индивидов. Личность и формируется в процессе такого отбора представлений и сокращения числа степеней свободы, хотя это не исключает возможности вариаций в ее представлениях.

Как уже было отмечено, всякий выбор является реализацией некоего *предпочтения*. Однако последнее понятие довольно редко используется в психологических исследованиях и не имеет устойчивого статуса в психологической науке. Очевидно, что предпочтения очень разнообразны. Ими являются и ценности, и мотивы, и установки, предпочитаться могут объекты, ситуации, люди, действия и многое другое. В установлении предпочтений участвуют и рациональные, и иррациональные компоненты психики, и сознательное, и бессознательное, и познавательные процессы, и эмоционально-волевые; свою роль в этом играют и врожденные инстинкты, и накопленный опыт прошлых взаимодействий, и когнитивный анализ текущей ситуации. Более того, известные специалисты в этой области С. Лихтенштейн и П. Словик отмечают, что "предпочтения детерминированы не только нашим знанием, чувствами или памятью, но еще и многими аспектами ситуации принятия решения, включая характеристики объектов, особенности постановки проблемы и желательные ответы" [7, с.2].

В силу всего сказанного довольно сложно дать более или менее точное определение и сказать, что такое предпочтение. А.Тверски вместе с коллегами трактовали предпочтение как всего лишь научный концепт, выражающий абстрактное отношение, которое эмпирически проявляет себя в феноменах принятия решений и выбора [9, с.371]. На возможность еще более широкого теоретического понимания указывает Д. МакКлин: по его мнению,

предпочтение это просто механизм упорядочивания объективных параметров действительности [8, с.676].

С моей точки зрения, предпочтение необходимо рассматривать не как отдельный психологический феномен, а как универсальную психологическую (психическую) функцию. По всей видимости, ее можно рассматривать, как общую процедуру, операцию, выполняемую мозгом и психикой (сознанием) и имеющую как когнитивные, так и аффективные и волевые компоненты. В ходе длительной эволюции живых существ возникли разные физиологические и психические механизмы ее выполнения. Она осуществима со всем, что образует содержание нашей внутренней психической жизни, как в целом, так и в любой конкретный момент времени. Несложно также убедиться, что эта процедура имеет много общего с процессом определения значений, и в целом всякое текущее предпочтение должно соответствовать наибольшему в данный момент времени субъективно воспринимаемому значению.

Предпочтение как универсальную форму психической активности (интенциональности), присущую всему живому, можно определить как *осуществляемую психикой и сознанием в каждый момент времени и обеспечивающую ее избирательность операцию (процедуру) преодоления неопределенности путем выбора из двух или более возможных альтернатив, а также результат этой операции в виде соответствующего суждения или действия*. Эта операция может осуществляться как осознанно, так и бессознательно, в том числе рефлекторно и инстинктивно. Ее результат может быть обусловлен случайным взаимодействием разнообразных ситуативных факторов, но он также может быть следствием закрепленных в устойчивой форме субъективных значений. Очевидно, что в последнем случае мы имеем дело с устойчивыми предпочтениями, которые более всего интересуют психологов, и которые часто обозначаются как личностные свойства, мотивы, установки, ценности.

Подведем некоторые итоги. Исходя из положений, изложенных в данной статье, я полагаю, что феномен личности может быть понят как результат неизбежного и необходимого ограничения числа степеней свободы в процессе выбора из огромного числа теоретически возможных представлений о различных объектах и субъектах, их состояниях, взаимодействиях и соотношениях (в том числе о самом себе). При этом под представлениями в данном контексте имеются в виду любые совокупности информации о чем бы то ни было, наполняемые в процессе их интерпретации некоторым законченным содержанием и смыслом.

Для того чтобы отдельные люди могли успешно взаимодействовать друг с другом (а в древности эта успешность была равносильна выживанию человеческих сообществ), в их представлениях должны содержаться значительные общие моменты, которые появляются благодаря организующей и структурирующей роли культуры (однако определенную роль в этом продолжают играть и биологические факторы). Но любая сложно диверсифицированная культура, к каковым относится большинство современных культур, может успешно выполнять эту функцию только в том случае, если она допускает вариативность представлений об одном и том же у отдельных своих представителей. В противном случае она потеряет главный источник своего развития.

Отсюда следует, что личность и культура являются тесно взаимосвязанными феноменами. Поэтому правильнее говорить не о том, что личность формируется не столько в обществе, сколько в культуре. По сути дела, в процессе социализации и культуризации индивид находит для себя некую "нишу" в культуре, которая и становится его личностью, хотя в некоторых своих представлениях последняя может "уходить" за рамки материнской культуры (и даже за рамки любой культуры). Личность всегда "меньше", чем культура, т.к. она не может быть всем сразу: она может стать какой угодно, но не может быть бесконечно разнообразной.

Такое ограничение достигается, как в каждый момент времени, потому что одновременно может быть совершенно только одно действие и, таким образом, реализовано только одно предпочтение, так и в целом, за счет формирования устойчивых, т.е. транситуативных предпочтений. Именно такие устойчивые, повторяющиеся предпочтения становятся ядром личности и придают ей психологическое и социальное своеобразие. В разных контекстах устойчивые предпочтения могут трактоваться как установки, ценностные предпочтения, мотивы и даже как личностные черты.

Сам феномен предпочтения, являясь необходимым условием существования всего живого и основным источником субъективности человека, имеет объективно обусловленную причину, которая связана с наличием фундаментального фактора времени и вытекающей из него неопределенности, которая должна преодолеваться. Предпочтение и есть универсальный способ приспособления ко времени и преодоления неопределенности живыми существами. Иначе говоря, предпочтение – единственно возможный способ реализации того свойства живых систем, которое в современной науке принято

называть интенциональностью. Соответственно, личность становится конкретным механизмом интенциональности.

Тесная взаимосвязь личности и культуры не означает, что первая не имеет никаких корней в биологии. Более того, сама культура не может рассматриваться изолированно от ее биологических корней. Это означает, что ни представления, ни, тем более, предпочтения не являются чем-то свойственным только человеку. В ходе биологической, а затем и культурной эволюции возникают и реализуются психические механизмы разного типа и уровня, позволяющие формировать то и другое. Причем, на более высоком уровне продолжает функционировать и эволюционно более ранний механизм. Поэтому, как в представлениях, так и в предпочтениях (в том числе в устойчивых) человека, так или иначе, проявляются его биологически обусловленные инстинкты и потребности.

Литература

1. Алишев Б.С. Взаимодействие в системе "субъект – объект" и проблема ценностей // Ученые записки Казанского государственного университета. Сер. Гуманитарные науки. Т.151. – 2009. – Кн. 5, ч.1. – С.185-197.
2. Алишев Б.С. Психика и преодоление неопределенности // Психология, Журнал Высшей школы экономики. – 2009. – Т.6, №3. – С. 3-26.
3. Деннет Д. Виды психики. На пути к пониманию сознания. – М.: Идея-Пресс, 2004 – 184 с.
4. Рубинштейн С.Л Основы общей психологии. – СПб.: Питер, 2002. – 720 с.
5. Франкл В. Человек в поисках смысла. – М.: Прогресс, 1990. – 366с.
6. Le Morvan, P. Intentionality: Transparent, Translucent, and Opaque // The J. of Philosophical Research. – 2005. – Vol.30. – P. 283-302.
7. Lichtenstein S., and Slovic P. The construction of preferences: an overview // The Construction of Preferences / S.Lichtenstein, & P.Slovic (Eds.). – N.Y.: Cambridge University Press, 2006. – P.P.1-40.
8. McClean D. Informed consent and the construction of values // The Construction of Preferences / S.Lichtenstein, & P.Slovic (Eds.). – N.Y.: Cambridge University Press, 2006. – P.P.668-681.
9. Tversky A., Sattath Sh., Slovic P. Contingent weighting in judgment and choice // A// Psychological Review. – 1988. – Vol.95 (3). – P.P.371-384.

Вопросы для самоконтроля:

1. Что общего и в чем различие между образами и представлениями?

2. Каково соотношение понятий «представление» и «ментальная репрезентация»?
3. Почему возможно существование разных представлений об одном и том же?
4. Какие виды устойчивых предпочтений могут быть выделены?
5. Можно ли выделить такой момент времени, когда человек не имеет и не реализует никаких предпочтений?
6. Для чего личности нужны устойчивые представления и предпочтения?

1.4. Личность как субъект культуры

Определение субъекта культуры столь же сложная методологическая задача для психологии, как и толкование её основных категорий. Если относительно категории субъекта есть устоявшиеся научные трактовки, исходящие из многочисленных исследований, то относительно категории культуры можно сказать, что она остаётся во многом игнорируемой самоочевидностью для психологической науки. При этом известно, что именно отечественная психология в своих анналах располагает культурно-исторической концепцией как теорией, получившей мировое признание и объясняющей обусловленность человеческой психики культурным влиянием. Парадокс заключается в том, что в трудах Л.С.Выготского, создателя данной концепции, не даётся точного определения культуры. В связи с этим возникает задача удвоенной сложности, заключающаяся в определении субъекта в его соотнесенности с культурой как психологической дефиницией.

В историко-психологических текстах указывается, что начало проблеме субъекта было положено статьей С.Л.Рубинштейна «Принцип творческой самодеятельности», написанной им в 1922 году [1]. Впоследствии категория субъекта стала исходной в научной школе С.Л.Рубинштейна и его последователей. В работе «Человек и мир» Рубинштейн показал социальную онтологию, в эпицентре которой находится субъект, и антропологию, в которой раскрыта роль человека-субъекта [2]. В оценке рубинштейновской трактовки категории «субъект» К.А. Абульханова отмечает, что «субъекта характеризует активность, способность к развитию и к интеграции, самодетерминации, саморегуляции, самодвижению и самосовершенствованию» [3: 34-35]. На поздних этапах своего научного творчества Рубинштейн расширяет границы трактовки субъекта, обращаясь к объяснению его бытия; оно определяется им как «организованная иерархия различных способов существования (точнее, сущих с различным способом существования)» [3: 355]. Выделяя мир как совокупность людей и вещей, Рубинштейн отмечает важнейший социальный феномен субъектного бытия – «ситуацию»: «Человек как существо, которое имеет проект, замысел, задачу, цель, соотносится с условиями, выходя за пределы ситуации, различает ситуацию, выделяя в ней условия, соотносительные с требованиями» [3: 355]. Данное понимание бытия субъекта приближает нас к проблеме культуры как онтологического пространства, в котором человек предъявляет себя в качестве субъекта своего существования. Здесь мы подходим к необходимости психологического определения культуры. Очевидно, что данная категория имеет междисциплинарный статус, что в

определенной степени усложняет задачу дифференциации её психологической составляющей.

Постановка задачи определения культуры в психологии, как показывает анализ источников, осуществилась в трех направлениях. Во-первых, в отечественной психологии есть оценка культуры как системы знаков. На позиции знаковой оценки культуры выстроена культурно-историческая теория Л.С.Выготского. Во-вторых, существует аксиологическое понимание культуры как системы ценностей. Данная оценка культуры присутствует в исследованиях психологии субкультур, в этнической, гендерной психологии, в кросс-культурных исследованиях. В третьих, культура оценивается с точки зрения нормативного содержания, как предъявляемых человеку правил, нормирующих его социальное поведение. Все три указанных направления трактовки культуры имеют свои предпосылки в истории отечественной гуманитарной мысли и свои следствия как в рамках психологии, так и в смежных с ней науках. К примеру, трудно переоценить влияние учения Выготского на современную семиотику, психолингвистику и т.д.

Попытка поиска психологического содержания категории «культура» может быть, на наш взгляд, осуществлена в рамках двух подходов – внесубъектного, феноменологического, где культура будет представлена как система ценностей, и в рамках диалектического подхода, где постижение самой категории изначально будет осуществляться через установление взаимодействия культуры с субъектом. В истории отечественной психологии есть и феноменологическая, и диалектическая трактовки культуры. Так, в рамках структурно-диалектического подхода, где исследование искомой категории начато в последнее десятилетие XX века, культура обозначается как некоторое пространство активности человека, как система нормативных ситуаций, правил поведения, которые индивид должен усвоить, чтобы адекватно взаимодействовать с другими [4]. Следует подчеркнуть, что культура определена в данном случае не через правило как замкнутую на себе структуру, а ситуацию, в которую попадает человек и в которой происходит его превращение из природного существа в культурное. Под нормативной ситуацией подразумевается «стандартная ситуация социального взаимодействия, в которой достаточно четко определены правила социального поведения» [4: 84].

На наш взгляд, важно выяснить факты существования сходной трактовки культуры, которые, безусловно, имеют место быть в смежных гуманитарных областях. Среди полутора сотен определений культуры, выделенных

американскими культурологами А. Кребером и К.Клакхоном в 1952 году, есть так называемые *нормативные* определения, делящиеся на две группы [5]. В первой группе культура понимается как образ жизни. В русле данного направления антрополог К. Уислер говорит следующее: «Образ жизни, которому следует община или племя, считается культурой... культура племени есть совокупность стандартизированных верований и практик, которым следует племя» [цит. по: 6: 45]. В рамках тех же нормативных определений культурологи выделяют и определения, ориентированные на представления о ценностях. Социолог У. Томас предлагает определять культуру через «материальные и социальные ценности любой группы людей (институты, обычаи, установки, поведенческие реакции), независимо от того, идет ли речь о дикарях или цивилизованных людях» [6: 46].

В истории гуманитарной мысли известны попытки поставить нормы в один ряд с объективными закономерностями. Так, К. Поппер пишет о том, что, несмотря на искусственность вводимых человеком норм, нельзя допустить их поверхностную оценку и произвольное отношение к ним. «Утверждение, что нормы искусственны, - отмечает Поппер, - это значит не то, что они были сознательно сконструированы, а то, что люди могут их оценивать и изменять, т.е. нести за них моральную ответственность» [7: 99]. Он подчеркивает, что «нормы могут вводиться человеком..., а поэтому человек несет за них моральную ответственность: не за те нормы, которые он обнаруживает в обществе, только начиная размышлять над ними, а за нормы, которые он согласился соблюдать, когда у него были средства для их изменения» [7: 95]. Такая постановка проблемы нормы подчеркивает психологическую природу данного понятия, о чем у Поппера четко указано в следующем его высказывании: «Если мы принимаем решение ввести определенную норму, то сам акт принятия этого решения оказывается психологическим» [7: 97]. Об этой принципиально психологической природе нормы говорится и в работе А.И.Розова, который пишет, что: «существенным психологическим аспектом обширной проблематики социокультурных норм является отношение к ним *субъекта*» [8: 113]. Автор отмечает, что «притягательная сила норм увеличивается осознанием их непосредственной значимости для субъекта» [8: 114]. А.И. Розов подробно рассматривает в качестве механизма отношения субъекта к норме «резигнацию». В культуре существует множество средств, поддерживающих поведение соответствия культурной норме. Есть подходы в культурологии, которые считают само предназначение культуры в выработке средств резигнации. Таковой можно считать функциональную теорию

культуры, предложенную известным британским антропологом Б.Малиновским [9]. Многочисленные исследования нарратива, в частности, мифа, подтверждают функциональную сущность ранних продуктов культуры [10].

Нормативное видение культуры характерно для известного русского и американского ученого Питирима Сорокина [11], для ведущего представителя французской лингвистической школы К. Леви-Строса [12], для основателя русской семиотической школы Ю.М.Лотмана [13] и многих других мыслителей XX века. Неслучайно Б. Малиновский называет культуру «центральным предметом самого широкого контекста всех гуманитарных изысканий» [9: 22]. Для разных направлений гуманитарных исследований понимание культуры будет, вероятно, неоднозначным. По мнению Ю.М.Лотмана, культура предъявляет саму себя, вводит свою «автомодель» в разных отраслях гуманитарного знания [13].

П.Сорокин видит культуру как суперсистему, связи в которой определяются системообразующими элементами в форме этических норм; этот исследователь соединяет поведение человека («должностно-дозволенные акты поведения»), переживание и ценности культуры, определяя тем самым единство культуры и психики [14: 55]. Абсолютизируя психологическую оценку культуры, он пишет следующее: «Храм становится храмом не потому, что кирпичики и бревна в нем соединены так, а не иначе; статуя Венеры Милосской суть явление социальной категории не потому, что мрамор принял определенную форму, картина Рафаэля становится художественной ценностью не благодаря соединению холста и красок – все они суть «социальные ценности» лишь благодаря тому, что объективируют собой субъективную психику: определенные чувства, мысли, переживания, настроения и т.д. В этом смысле вполне правильно определение их как *застывшей психики*» [14: 42]. К.Л. Стросу, как и Ф. де Соссюру - основателю французского структурализма, - культура видится как «конвенциональная реальность», начатая с самого первого организующего общественные отношения табу, - запрета на инцест [15].

Культура в теории Ю.М. Лотмана, названной им семиосферой, выступает как «*обращенная система*», основной функцией которой является структурная организация окружающего мира [13]. В этом смысле М.М. Бахтин говорит, что проблема той или иной культурной области есть проблема границ этой области, сопряженности человека и культуры в социокультурной ситуации бытия [16]. Обозначая область выяснения психологизма культуры на границе ее

взаимодействия с психикой, мы предполагаем равнодушие культуры к психике и психики к культуре - сопряженность этих феноменов, детерминированную особой причиной, которую можно, вслед за Бахтиным, определить как «напряженную ценностную атмосферу ответственного взаимоопределения» [17: 317]. Таким образом, анализ культуры в психологии исходит из междисциплинарного статуса данной категории, представленной в рамках культурологии, антропологии, эстетики, социологии и других гуманитарных наук.

Если обратиться к исходной задаче, поставленной нами в начале данной статьи, – к определению субъекта культуры, то исходить следует из соотнесения двух психологических дефиниций - субъекта и культуры. Так, общепризнанным в отечественной психологии является то, что субъект – это «всеохватывающее, наиболее широкое понятие человека, обобщенно раскрывающее неразрывно развивающееся единство, целостность всех его качеств: природных, социальных (social), общественных (societal), индивидуальных и т.д.» [18: 22]. Субъектность человека в единстве всех указанных его проявлений обнаруживается в культурной ситуации, когда к его природному началу обращено правило как общепринятая норма культуры. Именно правило требует сознательного акта отражения, рефлексии и отношения как проявлений активности субъекта в нормативной ситуации. Одно из основных свойств субъекта, на которые указывает С.Л.Рубинштейн, - активность - в культуре теряет свою природную первозданность и становится обуславливаемой культурой, представленной системой нормативных ситуаций. Активность любого живого организма направлена, прежде всего, на адаптацию, связанную с ориентировочными действиями. Человеческая активность в данном случае не является исключением. Однако активность субъекта не индивидуальная и не натуральная, а выступает в единстве с его сознанием. Адаптация в данном случае предполагает не приспособление человека к натуральному пространству, а ориентировочную активность субъекта в культуре. Исходя из психологического анализа сущностей культуры и субъекта, становится очевидным определение субъекта культуры. Тогда, в контексте данного анализа, *субъект культуры – это человек, взаимодействующий с культурой как с системой нормативных ситуаций, сознательно отражающий их и проявляющий соответствие культурным нормам в своем поведении, общении, деятельности.* Гипертрофированно психологическая суть культуры выражается в социальных ситуациях жесткой нормативной регламентации (в армии, в авторитарном государстве и т.п.). Так или иначе, культурная ситуация

создаёт условия контроля соответствия человека в проявлениях его активности в общении, деятельности и поведении культурному контексту, чем человек и предъявляет себя в качестве субъекта той культуры, с которой он вступает во взаимодействие. К примеру, если рассматривать гендерный аспект культурного соответствия, то становится очевидным, что культура вырабатывает достаточно чёткие социальные правила, специфичные для женщин и мужчин. Эти правила выступают в качестве общепринятых норм и лишь в соответствии социальным ожиданиям в поведении, общении и деятельности субъект обнаруживает себя в качестве женщины или мужчины данной культуры. Если же субъект в проявлениях своей активности в поведении, общении и деятельности не соответствует нормативным ожиданиям, то возникают гендерные трансформации как следствия полоролевых конфликтов. Как правило, подобные явления происходят на фоне изменений самих культурных норм, лежащих в основе нормативных показателей женственности и мужественности. Так, общеизвестное явление женской эмансипации, возникшей на фоне социального феминистского движения в 60-е годы прошлого столетия, привнесло существенные изменения женской социальной роли, породившей трансформации в проявлениях субъектности женщины в обновляющихся культурных реалиях.

Субъект обнаруживает явные признаки культуры при переходе из одной нормативной ситуации в другую, особенно в случаях перехода в новую культуру с ранее неизвестными ему нормами. Примером может служить жёстко регламентированная нормативная ситуация криминальной субкультуры, в которой правила и предписания, адресованные человеку, чётко опредмечены в криминальной символике, лексике. В одном из наших исследований были изучены особенности рефлексии нормативной ситуации в криминальной субкультуре ребёнком-подростком и обнаружены особенности делинквентного подростка в качестве субъекта данной культуры [19]. Известное противопоставление западной и восточной цивилизаций в основе своей также содержит сравнение принятых в этих культурах норм.

В связи с постановкой вопроса о субъекте культуры для психологии возникает очевидная задача исследования становления субъекта культуры в онтогенезе. Практическую значимость приобретают исследования, направленные на выявление рефлексии нормативной ситуации в раннем детстве, в дошкольном и младшем школьном возрасте, на изучение подростка как субъекта культуры со специфичным для данного возраста отношением к нормативной ситуации. Работы в данном направлении сегодня

немногочисленны и связаны с выявлением психологических механизмов поведения ребёнка в нормативной ситуации (Корзинкина Н.А. [20], Пашенко А.К. [21], Ульянова В.П. [22] и др.). Следует отметить, что норма культуры выступает не как ценность, а как мера, определяющая общепринятый паттерн поведения в той или иной ситуации. Общепринятость в данном случае формируется конвенционально и, как правило, исходя из целесообразности вводимой нормы. Норма отлична от этической инстанции, прежде всего тем, что она внесубъектна, а объективно задана и общепринята как составляющая культуры. С точки зрения этической инстанции ситуация выстраивается в шкалу «хорошо-плохо». Нормативная же ситуация оценивается с позиции того правила, которое в ней заложено, поэтому человек в нормативной ситуации либо соответствует, либо не соответствует предъявленному правилу, образцу, имеющим статус общепризнанности – нормы.

Обсуждение проблемы субъекта культуры неминуемо ставит вопрос и о личности в культуре. Принципиальное отличие субъекта культуры и личности в культуре будет заключаться в привнесении личностью новой нормы в культуру. Личность выходит за границы субъектности, являясь источником динамики культуры, привнося в неё новую норму как продукт уникального личного творчества. Данный аспект отражен нами в работе, посвященной образу Гамлета у Л.С.Выготского [23]. Культура адресована субъекту, который в своём соответствии культурным нормам обнаруживает себя в качестве субъекта данной культуры, а личность её трансформирует. В этом смысле не всякий человек является субъектом культуры, а личностью в культуре – лишь единицы, способные занять позицию творца.

Литература

1. Рубинштейн С.Л. Принцип творческой самодеятельности. // Вопросы психологии. – 1986. – №4. – С.101 – 108
2. Рубинштейн С.Л. Человек и мир. (Отрывки из рукописи). / Методологические и теоретические проблемы психологии. – М.: Наука, 1969. – С.348 – 374
3. Психология индивидуального и группового субъекта. / Под ред Брушлинского А.В., М.И.Воловиковой. – М.: ПерСЭ, 2002. – 368 с.
4. Веракса Н.Е. Личность и культура: структурно-диалектический подход. // Перемены. – 2000. – № 1. – С.81 – 107.
5. Kroeber A., Klackhohn C. Culture: A Critical Review of Concepts and Definitions. Cambridge (MA): Harvard Univ. Press, 1952. – 210 p.

6. Ионин Л.Г. Социология культуры: Учебное пособие. М.: Издательская корпорация «Логос», 1996. – 280 с.
7. Поппер К. Р. Открытое общество и его враги. Чары Платона. Пер. с англ. Под ред. В.Н.Садовского. – М.: Феникс, Международный фонд «Культурная инициатива, 1992. – 448 с.
8. Розов А.И. Некоторые психологические вопросы проблематики социокультурных норм. // Вопросы психологии. – 1990. – №5. – С.112 – 120
9. Малиновский Б. Научная теория культуры. – М.: ОГИ, 1999. – 208 с.
10. Лобок А.М. Антропология мифа. – Екатеринбург: Банк культурной информации, 1997. – 687 с.
11. Сорокин П.А. Социальная и культурная динамика. Исследование изменений в больших системах искусства, истины, этики, права и общественных отношений. – СПб.:Изд-во Астрель, 2000. – 1056с.
12. Леви-Строс К. Структурная антропология. – М.: Наука, 1985. – 399с.
13. Лотман Ю.М. Культура и взрыв. – М.: Гнозис; Прогресс, 1992. – 271 с.
14. Сорокин П.А. Человек. Цивилизация. Общество. – М.: Политиздат, 1992. – 543 с.
15. Французская семиотика: от структурализма к постструктурализму. / Пер. с фр. и вступит. статья Г.К.Костикова. – М.: Издательская группа «Прогресс», 2000. – 536с.
16. Бахтин М.М. Вопросы литературы и эстетики. – М.: Художественная литература, 1975. – 504 с.
17. Мир философии: Книга для чтения. – Ч.2. – Человек. Общество. Культура. – М.: Политиздат, 1991. – 624с.
18. Брушлинский А.В. Психология субъекта / Отв. ред. проф. Знаков В.В. Институт психологии РАН; – СПб.: Изд.-во «Алетейя», 2003. – 272 с.
19. Баянова Л.Ф., Ульянова В.П. Субкультурные особенности рефлексии нормативной ситуации. // Психология обучения. – 2006. – №12. – С.55-59.
20. Корзинкина Н.А. Ролевое поведение школьников в нормативной ситуации на уроке. / Сб. науч. трудов под. ред. Н.Е.Вераксы. – М.: Институт дошкольного образования и семейного воспитания РАО. Бирск: Бирский гос. пед.институт, 2004. – С.32-39.
21. Пащенко А.К. Нормативное поведение младших школьников. // Культурно-историческая психология. – 2010. №3. – С. 78 – 85.

22. Ульянова В.П. Специфика рефлексии нормативной ситуации подростками с нормативным и делинквентным поведением. // Научные проблемы гуманитарных исследований. – 2008. – №7(14). – С.33 – 41.
23. Баянова Л.Ф. Образ Гамлета у Л.С.Выготского как отражение психологических особенностей эпохи // Вопросы психологии. – 2011. – №6. – С. 77 – 84.

Вопросы для самоконтроля:

1. Какие свойства в концепции субъекта, по мнению С.Л. Рубинштейна, являются определяющими ?
2. В каком году и в тексте какой работы в истории отечественной психологии было положено начало проблеме субъекта?
3. Почему определение субъекта культуры обусловлено взаимодействием с нормативной ситуацией?
4. В чем заключаются различия в определении субъекта культуры и личности?
5. Почему Л.С. Выготский обратился к образу Гамлета для символического выражения проблемы личности в психологии?

1.5. Культурно-ценностные ориентации личности

Проблемы многоязычия и межэтнического взаимодействия являются для Республики Татарстан достаточно актуальными. В многонациональной республике проведение централизованной языковой политики остается важнейшей задачей в новых социальных реалиях. При построении образовательно-воспитательных систем в регионах республики Татарстан, в которых проживают представители разных народов, возникает важная и вместе с тем сложная задача гармонизация языковых проблем.

В школах Республики Татарстан, где одновременно обучаются представители национальностей населяющих данный регион, происходит целенаправленное формирование толерантности личности школьников, под влиянием многоязычия. В основном это достигается через реализацию многоязычной модели образования в республике, в которой широко представлен этнокультурный компонент, имеющий, на ваш взгляд, специфическую особенность.

Таким образом, социализация личности школьника, его становление происходит, в условиях многоязычия и во многом под его непрерывном толерантным влиянием.

О большой роли и значении такого образования в рамках школы, говорит тот факт, и это подтверждается исследованиями Э.Г. Волчкова, Е.Э. Волчковой [1], что школьники заканчивают школу толерантными, готовыми к восприятию «непохожих» и к межэтническому общению.

К сожалению, данная модель образования, на наш взгляд, не имеет такого мощного (продолжения), влияния, на следующей ступени – в вузе. Она растворяется и практически сходит на нет. Частично эта модель проявляется в изучении татарского языка как второго государственного. Это не может не сказаться на формировании искаженных культурно-ценностных ориентаций молодежи РТ. Культурно-ценностные ориентации имеют на, наш взгляд, у молодежи РТ противоречивый характер, которые заключаются в неоднозначном влиянии многоязычия на них. Особенно это заметно у молодежи как проживающих в билингвальной, так и в монолингвальной среде. Противоречивый характер культурно-ценностных ориентаций это результат качественно-эмоционального процесса самоопределение индивида в социальном пространстве относительно других этносов. Это не только осознание, но и оценивание, переживание своей принадлежности к этносу. Согласно Л.С.Выготскому переживание есть «внутреннее отношение ребенка как человека и тому или иному моменту действительности» [2]. ценностные

ориентации выступают как сторона нормотивно-ролевого поведения людей. Под этим имеется ввиду стратегические детерминанты поведения больших масс людей, укорененных на протяжении веков в определенной социальной культурной среде. Эти дефиниции ориентированны на изучение общекультурных явлений, в которых вычлняются духовно-ориентированные, проблемно-содержательные аспекты [3].

Ценности культуры по большей части находят место в реализации аспекта человеческой деятельности: ее компоненты более стабильны, динамика их изменений более замедлена, чем динамика элементов ценностных ориентаций. Вместе с тем, проявления как ценностных ориентаций, так и ценностей культуры трактуются как мощные мотиваторы культурного поведения человека: они служат стимулами для достижения разнообразных целей. По средством ценностных ориентаций и ценностей культуры формируются стандарты культурных оценок, определяется иерархия жизненных целей и выбор методов их достижения. Формы реализации указанных функций в том и в другом случае осуществляется по-разному. В тоже время, согласно Баяновой Л.Ф. «всякая культура предъявляет нормы. Субъект культуры стремится соответствовать нормативному контексту, а личность видит задачу в преобразовании культуры, предъявленная уникальной созданной им нормы» [4].

РЕЗУЛЬТАТЫ

Для проверки этого *предположения* нами был проведен пилотажный эксперимент, в котором участвовало 60 чел. (15 татар – билингвалов, 15 – татар – монолингвалов, 15 – русских – билингвалов, 15 – русских – монолингвалов). В исследовании участвовали студенты старших курсов (ОЗО), работающих у себя на местах и представляющие молодежную прослойку населения. Возраст испытуемых 22-25 лет. Небольшая выборка объясняется тем, что нами проведено пилотажное анкетирование, необходимое для определения стратегии и тактики дальнейшего исследования.

Для кросскультурного исследования культурно-ценностных ориентаций русских и татар Татарстана, нами была выбрана методика адаптированная Г.У. Солдатовой [5] «Культурно-ценностный дифференциал».

В континууме психологической универсалии «Коллективизм – индивидуализм» рассматриваются четыре группы ценностных ориентаций: ориентация на группу (на себя), ориентация на изменение в обществе, ориентация на межэтническое взаимодействие, ориентация на власть.

Мы остановились только на третьей группе ценностных ориентаций, так как ориентация на межэтническое взаимодействие, выступает важнейшим средством социализации, расширяет возможности этнофора в приобретении знаний об особенностях своей и соседствующих культур, способствует развитию межэтнического понимания.

Для ответов применялась шкала интервалов от 1 до 4. В последующем коэффициент выраженности качества от 0 до 1 подсчитывался по формуле:

$$\frac{1}{K=}$$

$K = \frac{1}{(300 - 3K_1 - K_2 + K_3 + 3K_4)}$, где K_1 – качество не выражено; K_2 – качество выражено слабо; K_3 – среднее выражение качества; K_4 – качество выражено в полной мере

Центральное место среди этносоциальных представлений занимают образы собственной и других этнических групп, которые составляют главное содержание этнической идентичности как когнитивно-мотивационного ядра этнического самосознания и имплицитно представляют отношения субъекта в межэтнических контактах. Этнофор подсознательно находит свое место в многонациональной среде и вырабатывает алгоритмы поведения внутри и вне своей группы. Устойчивость позитивной этноидентичности субъекта создает у него образ психосоциальной безопасности и стабильности существования.

Общие результаты представлены в таблице 1.

Таблица 1

Направленность молодежи РТ на межэтническое взаимодействие

Показатели	Билингвалы		Монолингвалы	
	Русские о татарах	Татары о русских	Русские о татарах	Татары о русских
толерантность	0,7	0,4	0,8	0,8
интолерантность	0,4	0,3	0,2	0,2
сердечность	0,5	0,4	0,8	0,5
холодность	0,2	0,2	0,3	0,3
Уступчивость	0,5	0,1	0,4	0,5
соперничество	0,5	0,2	0,4	0,4

ОБСУЖДЕНИЕ.

На основании анализа данных представленных в таблице можно констатировать, что проживание в монолингвальной среде, условно изолирует сельское население от различных кросскультурных информационных, представляя соседствующую нацию в идеализированном положительном свете. Это видно из полученных данных: люди, проживающие в монолингвальной среде дают более положительную оценку этническому соседу.

Анализируя результаты обследования, видно, что русские и татары не ориентированы на положительное межэтническое взаимодействие друг с другом, особенно ярко это выражено у представителей татарской интеллигенции, в прошлом эмигрировавших из сельской местности, ассимилировавшихся в урбанизированной билингвальной среде и получивших образование в городском высшем учебном заведении.

Это на наш взгляд, ярко свидетельствует о некоем спаде уровня межэтнического взаимодействия. Очевидно, что билингвальная среда в вузе не сформировала у этой части молодежи в достаточной мере толерантные, добрососедские отношения, которые были свойственны школьному обучению.

Эту же картину мы наблюдаем и в городской билингвальной интеллигенции. У них наблюдается дистанцированность по отношению друг к другу, нежелание близких этноконтактных связей и некая противоречивость. Так, с одной стороны, наблюдается внешняя бытовая толерантность, миролюбие и сердечность по отношению к этническому соседу (к русским), в реальности – татары дают низкую оценку русским по показателям межэтнического взаимодействия, определяя их как дистанцированно настроенных по отношению к соседствующей группе, что говорит о скрытом неприятии принципов, жизненных ценностей русских и некой дистанцированности от соседствующей нации. По нашему мнению это связано с так называемым благожелательным или гибким этноцентризмом, что означает объективное оценивание качества своей группы и с попыткой понять особенности чужой группы [6].

Таким образом, спектр культурно-ценностных ориентаций этнафора тем шире, чем дальше он находится в билингвальной среде. Монолингвальная сельская интеллигенция более терпима к своим иноязычным соседям, в то время как горожане относятся с «холодком» к представителям иного народа. Это же подтверждает и исследование Э.Г. Волчкова. Так, автор отмечает, что «сельские татары, чья социализация прошла в монолингвальной среде, сильнее манифестируют свою национальную этническую принадлежность». [7;8]

Татары считают, что русские не стремятся к достижению своих целей, в различных сферах жизнедеятельности, тем самым показывая, что русские по их мнению пассивны и не ориентированы на положительное соперничество.[мотивация достижения: уступчивость – 0,1 – соперничество – 0,2].

Соперничество же всегда является неотъемлемым атрибутом урбанизации. Это больше касается татар, проживающих в билингвальной среде. По мнению русских, такое качество как соперничество достаточно высоко выражено у представителей татарской национальности. Как писала М.Мид «каждый член группы уверенный, что его собственная позиция отличается от позиции группы является прекрасным примером носителя коллективных ценностей, которые проявляются через его поведение, и которые служат в данном случае источником информации о той или иной культуре» [9].

Жители сел и маленьких городов более склонны к сотрудничеству, чем жители больших городов.

В отличие от представителей русской и татарской билингвальной интеллигенции, этнофоры, социализировавшиеся в монолингвальной среде более тяготеют к кросскультурному взаимодействию с соседствующим народом. Русская сельская молодежь более эмоционально настроена на межэтническое общение с соседствующей нацией, что свидетельствует об образованности, высокой культуре и стремлении к «принятию другой культуры» и соседствующей нации. Прошедшие социализацию в монолингвальной среде, где отсутствуют кросскультурные отношения, русские и татарские этнофоры не ощущают и не сталкиваются воочию с межнациональными внутренними конфликтами. Все это ведет к положительному межэтническому взаимодействию и отношению между титульными народами Татарстана.

Таким образом, мы наблюдаем противоречия в характере межэтнического взаимодействия среди молодежи билингвалов и монолингвалов. К тому же среди билингвалов наблюдается спад и интолерантность в отношениях [0,2; 0,3], а среди монолингвалов мы видим обратную картину [0,8; 0,4], и отмечаем в тоже время, некую холодность в отношениях [0,2; 0,4; 0,3]. Такую же холодность мы замечаем в мотивации достижения целей (уступчивость - соперничество), что в общем говорит о снижении межэтнической толерантности у молодежи [0,4; 0,5].

Другими слова культурно-ценностные ориентации также как и этническая идентичность очень сильно зависят не только от ближайшего

окружения, но и от окружения более широкого [10]. Иными словами значимо то, живет ли человек в полиэтнической или моноэтнической среде. Кроме того, как утверждает Финни «все это приобретает значимость только в ситуациях в которых две или более этнические группы находятся в долговременном контакте». [11].

ВЫВОДЫ

1. Семья является основой формирования этничности, в ней формируются с помощью языка зачатки социализации.
2. В процессе социализации происходит формирование личности. Билингвизм расширяет возможности приобретения этноформомом знаний об особенностях своей и соседствующей культуры.
3. Культурно-ценностные ориентации более четко осознаются если человек социализируется в полиэтнической среде.

Литература

1. Волчков Э.Г., Волчкова Е.Э. Многоязычная модель образования как условия развития толерантности школьников (на материале республики Татарстан). Реальность этноса. Образование и проблемы межэтнической коммуникации. Материалы IV научно-практической конференции. Санкт-Петербург, 17-20 апреля 2002 (стр.322-323).
2. Выготский Л.С., Детская психологи. 1984 соб.соч: в 6 т., т.4. – С. 382
3. Scheff. T.J. Academic Gangs, Crime; Law and Social change / T.J. Scheff// 1995. - №23. – P.157-162.
4. Baynova L. F. (2011) Hamlet as a reflection of psychological characteristics according to L.S. Vygotsky *Voprosy Psikhologii* (6), pp. 77-83.
5. Солдатов Г.У. Психология межэтнической напряженности. М., 1998-с.386.
6. Brewer M.B., Campbell D.T. Ethnocentrism and intergroup attitudes: East African evidence. N. Y., 1976.
7. Volchkov E.G. The empiric study of ethnic identity of the Tatar (based on the Republic of Tatarstan). *Life Sci. J* 2014; 11 (9s):129-132] (ISSN:1097-8135).<http://www.lifesciencesite.com>.24.
8. Volchkov E.G. Multilingualism as psychosocial factor of cultural value orientations (in terms of young people of TR) (Review). *Journal of Language and Literature*; Vol, 6, Issue 2. 1 May 2015. P. 68-70.
9. Mead, M. National Character. In: Kroebe A. K. (ed.). *Anthopology Today/ - Chicago, III.: The University of Chicago Press, 1953. – 645 p.*

10. Стефаненко Т.Г. Этнопсихология. Учебник М.: аист пресс, 2009.-с.139.
11. Phinney J.S. Ethnic identity in adolescents and adults: Review of research // Psychological Bulletin. 1990. Vol. 108. P. 499-514, - С. 501.

Вопросы для самоконтроля:

1. Почему в РТ очень важная проблема многоязычия?
2. В чем заключается неоднозначность культурно-ценностных ориентаций у молодежи РТ?
3. Какие ценностные ориентации рассматриваются в континууме "коллективизм- индивидуализм"?
4. Какие различия в ценностных ориентациях наблюдаются у молодежи РТ (интеллигенции), ассимилировавшихся в билингвальной городской среде?
5. К чему ведет отсутствие опыта межэтнического общения?
6. Чем объясняется противоречие во влиянии многоязычия на культурно-ценностной ориентации молодежи, проживающей в сельской и городской среде?

1.6. Образа мира у личности в юношеском возрасте

Юношеский период необычайно важен для формирования личности и её мировоззрения, конструирования достаточно адекватного, отражающего жизненные реалии образа мира. В этот период человек учится самостоятельно строить свой жизненный путь. Проблема соотношения структур субъективного образа мира и системы ценностей, традиционно называемых гуманными, характеризующими степень человечности того или иного индивида остаются и по сей день открытыми для обсуждения.

В психологии уже давно прослеживается живой интерес к особенностям восприятия человеком окружающего мира и себя в нём, соотношения представлений о себе и о мире. Ссылаясь на А.Н. Леонтьева, внесшего качественные изменения в психологическое понятие образа мира, С.Д. Смирнов, в частности, заострил внимание на мысли о том, что образ мира регулирует и направляет деятельность человека [1].

Понятие «образ мира» в психологической среде достаточно часто заменяется близкими по смыслу словосочетаниями. К ним относятся «картина мира», «когнитивная карта реальности», «схема реальности», «мировоззрение» и т.п. Часто эти понятия означают некоторую «совокупность или упорядоченную многоуровневую систему знаний человека о мире, о себе, о других людях, которая опосредует, преломляет через себя любое внешнее воздействие»[2, с.351].

Существует также философско-психологическое понятие картины мира. В соответствующей литературе можно встретить высказывания о том, что индивидуальное сознание в своём становлении опирается на картину мира, которая трактуется как структурный элемент системы представлений человека о бытии. Картина мира – рассматривается как совокупность мировоззренческих знаний о мире, «совокупность предметного содержания, которым обладает человек»[3,с.201].

Ф.Е. Василюк исследовал образ мира в контексте исследований типологии жизненных миров или картин мира. Подчеркивая субъективность образа мира, он выделял его эмоциональный компонент, как весьма значимый [4]. Ю.А. Аксенова ввела понятие «картина мироустройства», подразумевая способ описания мира, с помощью которого человек понимает мир и себя. Она акцентирует внимание на том, что выбирая определенный способ описания мира, человек структурирует мир в своём сознании и утверждает в нём свое место [5]. Отсюда следует, что от способа описания мира зависит, насколько полно человек может проявить свое глубинное начало.

Общее состояние вопроса относительно понимания значения образа мира в жизни личности отражено в рассуждениях Н.А. Чуешевой, которая, подводя итог своим исследованиям по данной тематике, отмечает, что на сегодняшний день накоплено много теорий, с разных точек зрения рассматривающих понятие образа мира. Каждая из таких теорий делает акцент на отдельных аспектах и проблемах и до сих пор достаточно трудно дать достаточно полную характеристику понятию «образ мира» [6].

Известны представления П.С. Гуревича о том, что у каждого человека существует своя мировоззренческая позиция, осознаваемая с разной степенью чёткости. Он выделил и описал несколько мировоззренческих личностных установок – теоцентризм, природоцентризм (космоцентризм), социоцентризм (культуроцентризм), знаниецентризм, антропоцентризм [7]. Первая и вторая установки близки, в том смысле, что обе декларируют наличие Высшей Силы, которая стоит над волей человека и его возможностями. Представители теоцентрического миропонимания в качестве основы, ценностного ядра, вокруг которого выстраивается образ мира, принимают понятие Бога, чьи качества несколько по-разному описываются в различных религиозных доктринах. Тем не менее, Бог всегда признаётся как Творческое Начало, Высший Разум и т.п. Личность с теоцентрическими установками связывает всё, что наблюдает в мире, с центральным понятием Божественного принципа. Бог, Источник Творения, неизмеримо более могущественный, чем человек, обладающий Своим сверх-сознанием, сверх-волей и другими личностными и в то же время неизмеримо более масштабными в сравнении с человеческими характеристиками, провозглашается высшей ценностью.

Люди с природоцентрическим мировоззрением в качестве центрального звена, вокруг которого строится картина мира и его образ, ставят понятие Природы, по сути, обожествляя и одновременно очеловечивая её, отмечая её силу, наделяя её качествами личности, чувствами. Природа поэтизируется, ей восхищаются, её боятся, с ней разговаривают, она кажется столь же непостижимой, полной тайн и загадок, что и Бог.

В отличие от первых двух, социоцентризм (культуроцентризм), знаниецентризм и антропоцентризм обращены к чисто человеческим ценностям, но не к сверх-ценностям. Картина мира, а, следовательно, и его образ у человека с социоцентрической позицией зиждется на центральной ценности общественных отношений, в которых типичными общностями является семья и народ. Люди, которые в качестве центра для построения образа мира используют знание, признавая, что только фактическое знание достойно быть

главной целью и ценностью человека и человечества в целом, относятся к тем, кого П.С. Гуревич определил, как представителей знаниецентризма. Позицию антропоцентризма можно охарактеризовать, как представление, согласно которому человек является центром Вселенной и его цель – осознать себя таким центром и научиться пользоваться открывающимися при этом возможностями. Человек, некоторым образом, ставит себя на место Бога, веря, что познав тайны самого себя, он сможет обладать неограниченными возможностями.

Субъективных образов мира столько, сколько существует живых субъектов - его носителей. Предполагается, что осознанный в определённой степени образ мира может быть лишь у человека. Именно человек обладает способностью к рефлексии, к анализу, к творческому переосмыслению и синтезу поступающей снаружи и из внутриспсихического пространства информации. Очевидно, что невозможно в полной мере выделить и описать все характеристики образа мира в силу многогранности и объёмности этой системы.

Проведенное нами исследование касается изучения соотношения определенных типов рефлексии и некоторых мировоззренческих установок, являющихся составной частью общей картины мира личности, а, следовательно, влияющих непосредственно или опосредованно на индивидуальный образ мира.

В качестве индикатора «центричности» картины мира была выбрана методика «Опросник индивидуальной религиозности» Ю.В. Щербатых [8]. Автор считает, что интегральный уровень религиозности будет зависеть от различных по своему характеру мотиваций и потребностей личности. При этом, автор понимает под религиозностью как непосредственную веру в Бога с опорой на определенную религиозную доктрину, так и веру в могущество неких законов природы, мистических сил. Предложенная им структура индивидуальной религиозности состоит из восьми отдельных показателей. Дополнительно прилагается шкала самооценки религиозной убежденности, где тестируемый сам указывает интенсивность своей веры в Бога от 0 до 10 баллов. Первые восемь шкал, выделенных в методике следующие: 1) шкала отражает отношение испытуемого к религии как философской концепции (гносеологические корни религиозности и склонность к идеалистической философии); 2) шкала выясняет отношение испытуемого к магии; 3) шкала определяет у человека тенденцию искать в религии поддержку и утешение; 4) шкала выявляет стремление человека соблюдать внешние признаки

религиозности, зависимость от них; 5) шкала определяет интерес к загадочным и таинственным явлениям, таким как парадоксы пространства и времени, телепатия, телепортация и т.п. (то есть интерес к парапсихологии), по отношению к которым вера пока играет значительно большую роль, чем знание; 6) шкала определяет у испытуемого тенденцию верить в Творца и признавать существование Высшей Силы, создавшей мир; 7) шкала выясняет наличие религиозного самосознания, т.е. внутренней потребности в религиозном веровании; 8) шкала выясняет отношение к религии, как образцу моральных норм.

Следует заметить, что каждую из шкал можно соотнести с определенной мировоззренческой установкой, в соответствии с классификацией, предлагаемой П.С. Гуревичем. Так, низкие результаты по шкале №1 могут отражать знаниецентрическую позицию, в то время как высокие – природоцентрическую; низкие баллы по шкале №2 также – знаниецентрическую, высокие – природоцентрическую; низкие баллы по шкале №3 – свидетельствуют об антропоцентрической установке, высокие – о теоцентрической; низкие баллы по шкале №4 – антропоцентрическая позиция, высокие – теоцентрическая; низкие баллы по шкале №5 – знаниецентрическая позиция, высокие – природоцентрическая; низкие баллы по шкале №6 – антропоцентрическая позиция, высокие – теоцентрическая; низкие баллы по шкале №7 – социоцентрическая позиция, высокие – теоцентрическая; низкие баллы по шкале №8 – социоцентрическая позиция, высокие – теоцентрическая.

Помимо методики Ю.В. Щербатых, в исследовании был использован целый ряд методик, отражающих различные психологические сферы жизнедеятельности человека:

- Методика уровня выраженности и направленности рефлексии М.Гранта [9]. Опросник содержит две шкалы – ауто- и социорефлексия. Под ауторефлексией (саморефлексией) автор подразумевает процесс анализа собственных чувств и переживаний по поводу себя самого, понятие социорефлексии включает в себя анализ собственных переживаний в отношениях с окружающими людьми;

- Методика «Самооценка уровня онтогенетической рефлексии» Фетискина Н.П. [10]. Онтогенетической рефлексией автор называет анализ прошлых ошибок, успешного и неуспешного опыта жизнедеятельности;

- Опросник для определения типов мышления и уровня креативности. [11]. Опросник содержит пять шкал: предметно-действенное мышление, абстрактно-символическое, словесно-логическое, наглядно-образное,

креативность (способность мыслить творчески, находить нестандартные решения);

- Методика «Способность самоуправления», разработанная Пейсаховым Н.М. [12]. Методика содержит несколько шкал, отражающих выраженность ряда этапов самоуправления при решении какой-либо жизненной задачи: анализ противоречий, прогнозирование, целеполагание, планирование, оценка качества, принятие решения, самоконтроль, коррекция, общая способность самоуправления;

- Методика исследования самоотношения (МИС) Р.И. Панталева [11]. Включены следующие шкалы: открытость – закрытость (закрытость подразумевает неумение объективно оценивать свое состояние), самоуверенность (самоуважение), саморуководство (способность быть источником развития своей личности), отраженное самоотношение (представление субъекта о способности вызвать у других людей уважение, симпатию), самооценность (ощущение ценности собственной личности, собственного «Я»), самопринятие (симпатия к себе, такому, как есть), самопривязанность (нежелание что-то менять в себе), внутренняя конфликтность (наличие сомнений в правильности мыслей, чувств, поступков), самообвинение (выраженность отрицательных эмоций в адрес своего «Я»);

- Методика диагностики социально-психологических установок личности в мотивационно-потребностной сфере О.Ф. Потёмкиной [11]. Содержит 8 шкал: ориентация на процесс (процесс деятельности важнее результата), ориентация на результат (главное – получить результат деятельности, максимально сократив длительность процесса достижения результата), ориентация на альтруистические ценности, ориентация на самого себя (эгоистические наклонности), ориентация на труд (трудоголизм, ценность труда самого по себе), ориентация на свободу (ценность свободы собственного выбора в жизнедеятельности), ориентация на власть (ценность власти над другими людьми), ориентация на деньги (ценность материальных средств).

В исследовании участвовало семьдесят испытуемых (студенты дневного отделения экономического факультета КФУ). Был проведен корреляционный анализ данных, в результате чего обнаружены следующие особенности взаимосвязей между показателями рефлексии (онтогенетическая, социо-, ауторефлексия) и показателями методики «Опросник индивидуальной религиозности»:

- Только показатель социорефлексии напрямую связан с одним из показателей религиозности, а именно с интересом к парапсихологии ($P=0,05$).

То есть интерес и вера в возможность телепатии, влияния на чужое сознание на расстоянии непосредственно повышает склонность к анализу собственных отношений с окружающими.

- Остальные показатели религиозности связаны с показателями рефлексии опосредованно, через различные характеристики, обнаруживаемые при помощи других, использованных нами методик. Этот факт ставит под сомнение наличие достоверно доказанного взаимовлияния других характеристик религиозности и рефлексивности. Тем не менее, можно с уверенностью говорить о выраженных тенденциях к взаимозависимости.

- Усиление эгоистических наклонностей приводит к снижению стремления искать в религии поддержки и утешения (№3) и одновременно снижает уровень онтогенетической рефлексивности ($P=0,01$). Отсутствие веры в силу религии опосредованно ведёт к снижению склонности анализировать свой прошлый опыт. В то же время усиление общей способности к самоуправлению, и в частности склонности к принятию решений одновременно ведет к возрастанию доверия к религии и к возрастанию онтогенетической рефлексивности ($P=0,05$)

- Усиление общей способности к самоуправлению, а также отдельных компонентов самоуправления – принятие решения, коррекция решения, ведет одновременно к усилению склонности постоянно иметь при себе или у себя дома внешние атрибуты религиозности (№4), и к усилению онтогенетической рефлексии ($P=0,05$)

- Усиление креативности, склонность к анализу противоречий, представление о важности личного активного начала в деятельности (саморуководство) одновременно усиливают интерес к парапсихическим явлениям (№5) и усиливают онтогенетическую рефлексивность ($P=0,05$), особенно сильна обнаруженная прямая зависимость между самопривязанностью (нежелание в себе что-то менять) и интересом к парапсихологии ($0,001$)

- Усиление ориентации на эгоизм одновременно снижает как религиозное самосознание (№7) (внутреннюю потребность искать отношений с Богом), так и онтогенетическую рефлексивность ($P=0,01$). В то же время развитие таких факторов самоуправления, как принятие решения и коррекция, а также усиление самопривязанности стимулирует формирование религиозного самосознания и онтогенетической рефлексивности ($P=0,05$)

- Усиление креативности и саморуководства приводит к тому, что религия, всё чаще кажется образцом моральных норм (№8), в то же время усиливается онтогенетическая рефлексивность.

- Активизация наглядно-образного типа мышления с одной стороны усиливает интерес к магии (№2) и к внешним знакам религиозности (№4), с другой стороны – ослабляет ауторефлексию

- Высокая ориентация на эгоизм порождает низкую самооценку собственной религиозности и низкий уровень онтогенетической рефлексии ($P=0,05$), в то время как высокие показатели характеристик самоуправления (анализ противоречий, коррекция, общий показатель самоуправления), высокая степень ответственности за свои действия (саморуководство), высокая самопривязанность напрямую связаны как с высокой самооценкой религиозности, так и с онтогенетической рефлексивностью.

- В целом обнаружено, что все три типа рефлексии связаны между собой посредством показателя из методики МИС – закрытость (чем выше баллы по этому показателю, тем в меньшей степени испытуемый готов сам себе признаться в каких-то промахах, ошибках, проблемах). Усиление закрытости приводит к снижению всех типов рефлексивности ($P=0,01$).

Обобщая полученные результаты можно сказать, что образ мира, формирующийся в зависимости от центрального ценностного ядра, во многом связан со способностью личности юноши или девушки анализировать свой прошлый опыт, свои отношения с людьми, процессы, происходящие в собственном сознании. Снижение уровня рефлексивности (всех трех типов) влечёт за собой уменьшение способности человека быть честным с самим собой при рассмотрении собственных целей, мотивов, поступков, совершённых ранее. При этом также снижается и выраженность показателей, непосредственно влияющих на формирование религиозного сознания. В то же время, если у человека уже сформирован теоцентрический или природоцентрический образ мира, он не стремится поменять свою мировоззренческую позицию (высокий уровень самопривязанности) на такую, в которой человек так или иначе оказывается в центре системы бытия, затмевая своим «я» образ Творца-Бога. Имея в уже сложившемся образе мира идеальные сверх-ценности, ставшие ядром и опорой всего мировоззренческого комплекса, практически невозможно отказаться от них в пользу менее масштабных и менее идеальных ценностей. В свою очередь, можно предположить, что принятие человеком теоцентрических или природоцентрических установок, и деятельность в процессе воспитания в себе соответствующих этим установкам

качеств, может существенно помочь человеку развить свойство рефлексивности, способности к самоанализу. Этот вывод находит своё подтверждение в положении С.Д. Смирнова о регуляции образом мира человеческой деятельности.

Таким образом, для того, чтобы сформировалась социоцентрическая, наукоцентрическая или антропоцентрическая мировоззренческая база, нет значимой необходимости в развитии качества рефлексивности, которое присуще зрелым личностям. В свою очередь, обращение к природоцентрической или теоцентрической системам постепенно усиливает способности личности к рефлексии.

Литература

1. Смирнов С.Д. Мир образов и образ мира // вестник МГУ. Сер.14. психология. – 1981. - №2 – С.13-21
2. Словарь практического психолога/ Сост. С.Ю. Головин. – М., 1997. – С.351-356.
3. Философский энциклопедический словарь /Под ред. Е.Ф. Губский, Г.В. Кораблева, В.А. Лутченко. – М., 1997.
4. Василюк В.Е. Методологический анализ в психологии. – М., 2003. – 272с.
5. Аксенова Ю.А. Символы мироустройства в сознании детей. – Екатеринбург, 2000. – 272с.
6. Чуешева Н.А. Понятие «образ мира» в психологической науке. //Вестник ТГПУ. 2007. Выпуск 10 (73). Серия: ПСИХОЛОГИЯ. С.20-23
7. Гуревич П.С. Философская антропология: учеб. пособие / П.С.Гуревич. – 2-е изд., стер. – М.: Издательство «Омега-Л», 2010. – 607с.
8. Справочник практического психолога. Психодиагностика / под общ. Ред. С.Т. Посоховой. – М.: АСТ; СПб.: Сова, 2006. С.457-465
9. Карпов А.В., Скитяева И.М. Психология метакогнитивных процессов личности. – М.: Ин-т психологии РАН, 200, - 344с
10. Фетискин Н.П., Козлов В.В., Мануйлов Г.М. Социально-психологическая диагностика развития личности и малых групп. – М., Изд-во Института Психотерапии. 2002. – 490с.
11. Диагностика Здоровья. Психологический практикум/ Под ред. Проф. Г.С. Никифорова. – СПб: Речь, 2007. – 950с.
12. Пейсахов Н.М. Теоретические и прикладные исследования психической саморегуляции. / Изд-во Казан. Ун-та, 1976, - 128с.

Вопросы для самоконтроля:

1. Назовите одно из распространённых в научных кругах определение понятия «образ мира».
2. Перечислите виды мировоззренческих позиций, которые описаны П.С. Гуревичем. Поясните, что является мировоззренческим ядром в каждой из позиций.
3. Чем отличается понятие ауторефлексии от социорефлексии по мнению М.Гранта?
4. Поясните, чем отличается понятие онтогенетической рефлексии (Н.П. Фетискин) от ауторефлексии (М. Грант)?
5. Почему вероятность того, что человек, сформировавший у себя теоцентрическую мировоззренческую позицию захочет поменять её на антропоцентрическую очень мала?

1.7. Самоопределение личности

В условиях проведения социально-экономических и политических преобразований возрастает социальная значимость в их психологическом обеспечении. Особая роль при этом принадлежит психологической науке и практике, приобретающей в последнее время все большую значимость в основных сферах жизнедеятельности общества. В современных условиях вопросы личностного становления, развития и совершенствования человека представляют особую значимость. Проблема формирования личностного самоопределения нашла отражение в работах, посвященных вопросам саморазвития личности, в частности, реализации личностного потенциала, самостоятельного выбора человеком ценностных ориентиров, построения им жизненных стратегий. На сегодняшний день количество работ, посвященных личностным аспектам феномена, заметно сократилось. Обращение к литературным источникам показывает, что имеющиеся теоретико-эмпирические представления о самоопределении личности в отечественной науке в основном касаются подросткового и юношеского возрастов. Однако личностное самоопределение продолжается и во взрослом периоде жизни, подтверждением тому служат описываемые психологами «десятилетие роковой черты» и «кризис середины жизни». Таким образом, в период зрелости личность опять сталкивается с проблемой личностного самоопределения, решение которой воплощается в создании новых или переформулировании прежних жизненных целей, и в обретении личностью новой по сравнению с подростковым и юношеским возрастом осмысленности жизни. На протяжении всей жизни человеку приходится определять свое отношение к окружающей действительности, осуществлять множество выборов в соответствии со своими ценностными предпочтениями, поэтому в ходе своего развития он постоянно приходит к необходимости в самоопределении. Одним из индикаторов его эффективности выступает сформированность ценностно-смысловой сферы, на которую оказывают существенное влияние такие факторы как уровень образования и опыт профессиональной деятельности.

Таким образом, данное исследование отражает проблему раскрытия сущности феномена личностного самоопределения, а также выявления личностных детерминант, определяющих картину его сформированности.

Целью нашего исследования является теоретический анализ психологического феномена «личностное самоопределение» и выявлении индивидуальных различий в степени сформированности личностного

самоопределения взрослых людей, находящихся на разных ступенях образования.

Самоопределение личности – сложный конструкт, имеющий как минимум философский, социологический, психологический и педагогический аспекты. В силу этого обстоятельства наблюдаются различные подходы к определению этого понятия. Не случайно приняло устойчивый характер словоупотребление «жизненное», «профессиональное», «социальное», «нравственное», «семейное» и «религиозное» самоопределение, каждое из которых отражает различные явления и нуждается в научном истолковании.

Руководствуясь целями нашего исследования, обратимся собственно к психологическому подходу, который необходимо рассмотреть с позиции зарубежной и отечественной школ психологии.

Зарубежные авторы в зависимости от своей принадлежности к тому или иному направлению высказывали различные точки зрения относительно существования личностного самоопределения; в основе их суждений лежит различная степень свободы человека от внешних или внутренних условий.

К теориям так называемого «крайнего детерминизма», согласно которым личностное самоопределение невозможно, относят психоанализ З. Фрейда и необихевиоризм Б. Скиннера. Согласно этим подходам человеческое поведение является полностью детерминированным в первом случае - бессознательным, во втором - подкреплениями актуального социального окружения.

Теория идентичности Э. Эриксона считается теорией умеренного детерминизма. Э. Эриксон, продолжая считать бессознательное фундаментом личности, не отрицает влияние окружающей среды, наиболее выраженное на первых четырех стадиях психосексуального развития и уменьшающееся с развитием сознания. Важным вкладом Э. Эриксона в изучение личностного самоопределения является его разработка проблемы идентичности, которая представляет собой «твердо усвоенный и личностно принимаемый образ себя во всем богатстве отношений личности к окружающему миру с соответствующими формами поведения» [1]. Определяющим механизмом формирования идентичности, по Э. Эриксону, являются последовательные идентификации ребенка со взрослым [2]. Достижение идентичности обеспечивает чувство непрерывности опыта взрослой жизни. В ряде случаев идентичность рассматривалась как аналог личностного самоопределения в зарубежной литературе. Однако мы полагаем, что личностное самоопределение является более широким понятием, так как включает в себя не только поиск и

обретение идентичности, но и постановку целей, нахождение смысла жизни, конструирование своего жизненного пути.

К авторам, которые признают наличие детерминизма и вместе с тем считают личность активной и способной к самоопределению, можно отнести экзистенциалистски ориентированных авторов таких как Э. Фромм, В. Франкл, Р. Мей и представителей когнитивного и социально-когнитивного направлений - Дж. Келли и А. Бандура соответственно. Личностное самоопределение выражается в решении вопроса о степени своей свободы, по Э. Фромму, в занятии определенной позиции по отношению к внутренним и внешним обстоятельствам, по В. Франклу, в осознании собственных возможностей в рамках судьбы, по Р. Мей, в способности выбирать из числа имеющихся личностных конструктов и создавать новые, по Дж. Келли, в способности воздействовать на самих себя, конструируя собственную судьбу, по А. Бандуре [3,4,5].

Такие психологи как А. Адлер, А. Маслоу и К. Роджерс отстаивали абсолютную свободу личности от внешних или внутренних условий. А. Адлер полагал, что существует творческая сила, сосредоточенная в самой личности, благодаря которой она является самоопределяющейся. Из работ А. Маслоу следует, что самоопределение представляет собой определение своих личностных особенностей, предпочтений и осуществление на их основе выбора. По К. Роджерсу, самоопределению личности способствует тенденция актуализации, благодаря которой личность раскрывает свой потенциал и избавляется от внешнего контроля [6].

В отечественной психологической науке можно выделить классический и постклассический подходы к личностному самоопределению.

Классический подход основан на принципе детерминизма С.Л. Рубинштейна. В своих работах [7; 8] он уделяет большое внимание идее *активности* субъекта самоопределения. Вводя понятие «субъекта жизненного пути» и анализируя проблему детерминации поведения, Рубинштейн рассматривает соотношение внешней и внутренней обусловленности активности человека. Именно внутренняя обусловленность, через которую преломляются внешние воздействия, и лежит, по мнению автора, в основе понимания самоопределения. В этом контексте самоопределение выступает как *самодетерминация*, собственная активность личности. Ведь «человек не только находится в определенном отношении к миру, но и сам определяет это свое отношение, в чем и заключается сознательное самоопределение человека» [7,с.243]. Активное самоопределение, выражающееся в реальных действиях,

способствует формированию и развитию внутренних условий, которые создают возможность дальнейшего самоопределения.

К. А. Абульханова-Славская, А. Н. Леонтьев, А. В. Мудрик также рассматривают самоопределение в контексте сознательной активности человека, направленной им на себя и определяющей стратегию его собственного поведения в различных жизненных ситуациях. По К. А. Абульхановой-Славской, самоопределение – это осознание личностью своей позиции, которая формируется внутри координат системы отношений. При этом она подчеркивает, что «от того, как складывается система отношений (к коллективному субъекту, к своему месту в коллективе и другим его членам и т.д.), зависит самоопределение и общественная активность личности» [9, с.138]. А. Н. Леонтьев указывает на активность самой позиции в процессе самостроительства индивида, что, с его точки зрения, и составляет сущность самоопределения (деятельность по самостроительству – активная позиция) [10]. А. В. Мудрик рассматривает самоопределение не только как процесс нахождения личностью позиции, но позиции благоприятной. Также представляют интерес рассмотренные им механизмы самоопределения (идентификация – обособление). Автор говорит о том, что самоопределение личности предполагает как усвоение накопленного человечеством опыта, который в психологическом плане «Я» протекает как подражание и идентификация (уподобление), так и формирование у индивида неповторимых, только ему присущих свойств, которое протекает как персонификация (обособление). Идентификация вслед за подражанием и конформностью выступает ведущим началом, обуславливая персонификацию личности. Следовательно, идентификация и персонификация является двуединым процессом и механизмом самоопределения [10].

Идея активности также наличествует и в представлениях о процессе самоопределения Т.М. Буякас. Автор подчеркивает, что именно в процессе личностного самоопределения «преодолевается потребность искать опору во внешней поддержке и, наоборот, появляется способность полностью опираться на себя - делать самостоятельный выбор» [12, с. 32]. В результате человек «пробуждается для жизни», обретает чувство контактной границы между собой и окружающим миром. Такое преодоление и обретение самостоятельности, лежащее в основе самоопределения, характеризует внутреннюю активность личности. Эта активность реализуется внутри некой «целостности» и «полноты», отражающей смысловую сферу субъекта, «которая начинает звучать для него как голос внутренней необходимости» [Там же]. В этой связи

возникает вопрос о ценностно-смысловой наполненности процесса самоопределения, который будет рассмотрен ниже.

Таким образом, мы можем заключить, что самоопределение есть условие формирования жизненной позиции, позитивно воспринимаемой личностью. Активная деятельность человека формирует активную жизненную позицию (как систему ценностно-смысловых представлений), непосредственно влияющую на процесс и результат его самоопределения. Поэтому активность мы рассматриваем как многогранную характеристику деятельности человека в процессе самоопределения. Собственно наличие осознанной жизненной позиции представляет собой лишь часть результата самоопределения, поскольку человек может и не суметь реализовать ее в деятельности.

В рассуждениях И. Д. Фрумина отчетливо выступает еще одна грань активности личности в процессе самоопределения. Он рассматривает самоопределение через пробующую активность личности в построении вариантов возможного действия [13].

Пробующий характер активности подчеркивается и Н. Б. Крыловой, которая полагает, что самоопределение актуализируется и обеспечивается посредством «культурных практик» человека, что, по сути, есть проба им себя в различных жизненных ситуациях. В данном ракурсе самоопределение выступает как последовательность актов выявления и утверждения индивидуальной позиции в проблемных ситуациях, процесс и результат выбора личностью целей и средств самоосуществления в конкретных обстоятельствах жизни; основной механизм обретения и проявления внутренней свободы. Согласно мнению Н. Б. Крыловой, суть процесса самоопределения состоит в понимании выбора как нравственного права и психологической готовности «осознанно направить свободу воли в конкретное русло поведения и деятельности, задать себе некоторые цели и средства их достижения, наметить возможные решения проблем на основе личного интереса и позиции» [14, с.52-58].

Принимая это, мы считаем, что рефлексивный анализ результатов пробующей активности позволяет человеку осознать успешные и неуспешные варианты поведения и разработать индивидуальную стратегию жизнедеятельности. Внутренняя свобода человека, основанная на его воле и ответственности, приводит к осознанному выбору и пониманию им последствий своей деятельности. Это объясняется противопоставлением принципов свободы выбора и детерминации поведения. Если первый (принцип свободы) подводит человека к пониманию необходимости ответственности за

свои поступки, то второй (принцип детерминации поведения), напротив, снимает с него ответственность, поскольку диктует единственно возможный выбор, позволяет принять единственно возможное решение.

Согласно исследованиям В. В. Давыдова, Л. И. Анцыферовой, В. А. Петровского пробуемый, проблемный и сознательный характер активности в процессе самоопределения дополняется ее творческой деятельностью. Самоопределение в данном случае выступает как творческая деятельность, направленная человеком на себя (самоустремленность) и на свою жизнь. Построение и коррекция человеком своего образа является логическим творческим продолжением процесса самопознания [15], [16], [17].

Направленность самоопределения на жизнь человека приводит к тому, что проявляемая им активность начинает приобретать мотивирующий характер. В частности, мотивирующий характер активности подчеркивали Л. И. Божович и И. Г. Шендрик утверждая, что самоопределение как выбор человеком дальнейшего жизненного пути упорядочивает и приводит в систему разнообразные мотивационные тенденции выбора, идущие как от непосредственных интересов и склонностей человека, так и от других многообразных мотивов, порождаемых всей ситуацией выбора [18], [19]. Подчеркивая важность самоопределения, Л.И.Божович не дает его однозначного определения; это “выбор будущего пути, потребность нахождения своего места в труде, в обществе, в жизни”, “поиск цели и смысла своего существования”, “потребность найти свое место в общем потоке жизни”. Пожалуй, наиболее емким является определение потребности в самоопределении как потребности слить в единую смысловую систему обобщенные представления о мире и обобщенные представления о самом себе и тем самым определить смысл своего собственного существования. И. Г. Шендрик, рассматривает самоопределение как процесс формирования личностных смыслов, сознательного мотивообразования и целеполагания, актуализирующий деятельность по самооценке и выработке системы самосознания [19].

Деятельностный аспект прослеживается в идее В. Ф. Сафина и Г. П. Никова о самоопределении как процессе овладения субъектом соответственно сознательно поставленной цели личностно и социально-значимыми сферами жизни. В психологическом плане раскрытие сущности самоопределения личности, как считают авторы, не может не опираться на субъективную сторону самосознания - осознания своего “я”, которое выступает как внутренняя причина социального созревания. Таким образом, В. Ф. Сафин и Г.

П. Ников, рассматривая самоопределение личности как формирование мировоззрения, нахождение равновесия между пониманием субъективных качеств своего «Я» и требованиями общества, скорее используют социологический, чем психологический подход.[20]

Вообще, *ценностно-смысловая основа* самоопределения подчеркивается многими авторами. Так, по мнению В.А. Бодрова, необходимо дифференцировать результативную и процессуальную стороны самоопределения личности. Как результат усвоения, закрепления и проявления смысловых личностных образований, самоопределение отражается в изменении и развитии личности. Если же самоопределение понимается не только как результат, но и как процесс, оно выступает как самостоятельная форма активности, направленная на определение и формирование смысло-жизненных ориентаций личности [21].

Д. А. Леонтьев предлагает понимать под самоопределением индивидуальное преломление норм и ценностей общества, и, как следствие этого, селективное отношение к миру, выбор тех деятельностей, которые личность делает своими [22].

Подобные идеи прослеживаются и в исследованиях О. С. Газмана. Под самоопределением им понимается «процесс и результат выбора личностью собственных позиций, целей и средств самоосуществления в конкретных обстоятельствах жизни; основной механизм обретения и проявления человеком внутренней свободы» [23, с.81].

С точкой зрения данной группы исследователей перекликается и мнение М. М. Шибяевой о самоопределении как выделении и обосновании индивидом для себя ценностно-смысловых оснований собственной жизненной концепции, а также выбора им способов и форм ее реализации [22].

Итак, в процессе самоопределения человек выбирает: ценности и смыслы собственной деятельности, цели и альтернативы самореализации, потенциальные возможности внутри и вовне себя, способы, средства, формы и социальные роли самореализации.

Согласно мнению И. Г. Шендрика выбор не только рассматривается как деятельность, но и как фактор становления образовательного пространства субъекта. Суть выбора – поиск смысла, «личностного смысла» (по А. Н. Леонтьеву). Логика такова: поиск и выделение альтернатив, определение спектра всех реальных возможностей внутри и вовне себя, их анализ с учетом перспективах личностного роста, выделение явно выраженных критериев (позиций) для соотнесения внутреннего и внешнего миров [19].

Анализируя данный подход, И. Г. Шендрик отмечает, что процесс выбора во всех случаях направлен на определение его значения для себя. Выбор связывается им с «соотнесением элементов образовательного окружения (культурных фактов) с индивидуальными представлениями субъекта... осуществляется семиотическое опредмечивание образовательного окружения, а его результатом будет оценочная система субъекта» в которой «заключены в единстве его уровень пристрастности и возможное (желаемое) предметное содержание рассматриваемого культурного факта. Только после этого можно говорить о готовности личности к ответственному выбору».

Следовательно, выбор человеком ценностей деятельности, собственной позиции и программы индивидуальной активности только тогда можно считать ответственным, когда он осуществляется после формирования у него индивидуальной оценочной системы.

Несколько в другой плоскости и более строго высказал свое отношение к самоопределению С. Л. Рубинштейн [8], дав его определение предельно лаконично: свободное избрание человеком своей судьбы. В нем совместились и идея выбора собственной позиции (жизненной концепции), и идея свободы.

Как показывает анализ литературы в настоящее время можно говорить о трех основных подходах в рамках классического направления к установлению сути личностного самоопределения.

В первом случае психологи, изучая личностное самоопределение, делают акцент на нахождении личностью своей «внутренней сути». Данные авторы ставят на первое место в личностном самоопределении познание человеком самого себя, благодаря чему он определяет свое собственное отношение к жизни и свое место в ней (А. Н. Леонтьев, К. А. Абульханова-Славская, И. Д. Фрумин, В. В. Давыдов, Л. И. Анциферова, А. В. Петровский, П. Г. Щедровицкий и др.).

Во втором случае психологи описывают процесс личностного самоопределения через осуществление выбора. Его последующая реализация в деятельности, в свою очередь, непосредственно связана с процессом образования мотивов и целей, а также с решением задачи на смысл, которое сопровождается осознанием личностных ценностей (Л. И. Божович, И. Г. Шендрик, Д. А. Леонтьев, А. В. Мудрик, С. Л. Рубинштейн, О. С. Газман, М. М. Шibaева, и др.).

В третьем случае личностное самоопределение рассматривается как процесс, который подразумевает поиск цели и смысла своего существования, формирование у индивида осознания цели и смысла жизни и который

происходит относительно ценностей, существующих в обществе, с целью выделения и обоснования для себя ценностно-смысловых оснований собственной жизненной концепции (В. Ф. Сафин, Г. П. Ников и др.) [20].

Наиболее полным и объединяющим все эти точки зрения, на наш взгляд, является понятие личностного самоопределения, которое предложил М.Р. Гинзбург[24]. Автор, основываясь на работах Н.А. Бердяева, С.Л. Франка, М.М. Бахтина, С.Л. Рубинштейна, кладет в основу рассмотрения понятия самоопределения личности представление о двойственной, духовно-материальной сущности человека, который живет одновременно в двух плоскостях - *ценностно-смысловой* и *пространственно-временной*. При этом пространственно-временная плоскость отражает «реальное действие», которое, в свою очередь, является средством реализации ценностей и смыслов. Гинзбург дополняет предлагаемую схему и временным аспектом, рассматривая три компонента - прошлое, настоящее и будущее, через понятие *«жизненное поле личности»*, под которым понимает «совокупность индивидуальных ценностей и смыслов и пространства реального действия - актуального и потенциального, охватывающего прошлое, настоящее и будущее» [24,с.46]. В рамках этого подхода личностное самоопределение рассматривается как «содержательное конструирование человеком своего жизненного поля, включающего в себя как совокупность индивидуальных жизненных смыслов, так и пространство реального действия (актуального и потенциального)» [24,с.47].

Таким образом, в классическом понимании проблема личностного самоопределения возникает на стыке взаимодействия личности и общества и становится возможной благодаря изначальной разделенности всего сущего на две объективное и субъективное.

С нашей точки зрения, данные, полученные разными исследователями, не противоречат, а скорее дополняют друг друга, так как позволяют рассматривать самоопределение как сложный, динамичный процесс, который протекает в течение всей жизни человека и включает три базовых компонента: активно-деятельностный, ценностно-смысловой и временной; при этом процесс самоопределения тесно связан с процессами принятия решения.

Обобщая мнения авторов, мы полагаем, что *личностное самоопределение представляет собой процесс сознательного творческого выбора и последующего формирования человеком активной жизненной позиции, на основании которой он разрабатывает и реализует варианты возможных действий в конкретных жизненных ситуациях*. Этот процесс предполагает

постоянное формирование у человека представлений о себе и своем окружении, о месте и роли в социуме, о возможной стратегии поведения, адекватной социокультурным ценностям. Самоопределение одновременно выступает результатом предшествующего взаимодействия человека с другими субъектами социума и отправной точкой к новым ситуациям этого взаимодействия в соответствии с сознательно разработанной стратегией индивидуального поведения. Процесс самоопределения, изначально направленный личностью на себя, на становление своей индивидуальности, осуществляется в условиях взаимодействия с социумом и, в конечном итоге, направлен на то, чтобы гармонизировать свои отношения с ним.

Проведенный теоретический анализ такого феномена, как личностное самоопределение, позволил нам разработать диагностическую батарею и выявить особенность протекания личностного самоопределения взрослого человека на разных этапах его становления.

Проведенный теоретический анализ данного феномена, позволил нам предположить, что личностное самоопределение обладает определенными особенностями протекания в период взрослости в зависимости от имеющегося у человека уровня образования и опыта его профессиональной деятельности. Для реализации поставленных в исследовании целей, мы провели эмпирическое исследование личностного самоопределения в период взрослости.

Для проверки нашей гипотезы была разработана диагностическая батарея методик, позволившая реализовать цель нашего исследования.

Нами были исследованы 90 человек. Возраст испытуемых находится в диапазоне от 30 до 45 лет. Все испытуемые были разделены на четыре группы: взрослые люди со средним профессиональным образованием; с высшим образованием, обучающиеся в аспирантуре, и с двумя высшими образованиями соответственно.

Полученные данные эмпирического исследования были обработаны с помощью математико-статистического анализа. Достоверность различий выраженности показателей оценивалась с помощью t-критерия Стьюдента. Структуры, образованные показателями, выявлялись с помощью корреляционного анализа; различия между полученными структурами оценивались с помощью дивергентного анализа.

Сравнительный анализ средних значений величин показателей, определяющих картину личностного самоопределения, показал, что личностное

самоопределение во взрослом периоде жизни среди людей, имеющих разный уровень образования, довольно значимо отличается.

Для выявления особенности корреляционных структур личностного самоопределения взрослого человека был проведен корреляционный анализ, который позволил нам получить картину его сформированности.

Подытоживая результаты, полученные с помощью коротких статистик, корреляционного анализа, и с учетом результатов дивергентного анализа, мы можем прийти к выводу, что данные группы испытуемых являются достаточно гармоничными. Их представители имеют четкие представления о себе, своей жизни, целях и ценностях, положительных и отрицательных сторонах, занимаемом месте в социуме. Большинство показателей между собой связаны логично, что говорит нам о балансе в различных сферах жизни. Более богатая и насыщенная картина связей сложилась у взрослых, имеющих два высших образования, наименее насыщенная картина отмечена у взрослых со средним профессиональным образованием. Если первых отличает сформированность личностного самоопределения и непрерывный процесс его протекания, то перед вторыми стоит проблема собирания целостного «Я» из многообразного и противоречивого внешне-внутреннего субъективного материала.

Таким образом, эмпирическое исследование личностного самоопределения в период взрослости позволило установить взаимосвязь между самоопределением личности взрослого и уровнем его образования. С одной стороны, самоопределение личности, ее выбор формируют позицию по отношению к образованию, с другой – образование динамизирует процесс самоопределения. Механизм этого влияния во многом зависит от целей, которые ставятся перед образованием: традиционные, когда человек использует свою личность в качестве средства для достижения функциональной и предметно-вещественной образованности, и личностно-ориентированные, когда человек, напротив, задается самоцелью образования.

Взрослые, имеющие среднее профессиональное образование вполне довольны тем, как сложилась их жизнь и считают, что от них самих и их стараний и усилий собственно мало что зависит, а потому предпочитают «жить сегодняшним днем», «плыть по течению». Присущая им конформность охватывает практически все жизненные сферы. Основание для развития чувства собственной значимости и повышенной самооценки выступают высокий уровень материального благосостояния и наличия благоприятных отношений со значимыми другими.

Взрослые с высшим образованием определяют себя как активных творцов своей жизни, твердо знающих чего они хотят достичь и как этого добиться. Успешно организуют течение событий, направляют их ход, но инициатива охватывает только отдельные периоды течения событий, а не их объективные/субъективные последствия. Можно сказать, что у них отсутствует «жизненная линия». Наиболее важным для себя считают сохранение своей индивидуальности.

Взрослые, обучающиеся в аспирантуре, главной своей ценностью признают непрерывное развитие и самосовершенствование, главное динамика и качественное изменение. Имеют ясное представление об индивидуальном жизненном стиле: решение о том, как и на что тратить жизнь, как реализоваться в ней, а потому очень тщательно планируют свою жизнь, разделяя ее время на отдельные этапы и определяя на каждом из них максимально конкретные цели.

И наконец, взрослые, имеющие два высших образования, определяют себя открытыми, чуткими, доброжелательными людьми как по отношению к себе, так и с окружающими. Их отличает способность адекватного оценивания своих положительных и отрицательных сторон и качеств. Свое развитие понимают как расширение своей образовательной траектории и углубление в свою внутреннюю сущность.

Созданный и внедренный в учебный процесс диагностический комплекс, позволяет выявить особенности развития и уровень сформированности личностного самоопределения, а так же осуществить на его основе целенаправленное воздействие на развитие основных компонентов этой интегральной характеристики. Тем самым обеспечив психологическое сопровождение продуктивного личностного самоопределения субъекта образовательной деятельности на всех этапах его становления.

Данное исследование носит уточняющий и дополняющий характер, ранее проведенного нами изучения такой интегральной характеристики личности, как психологическая готовность к личностному самоопределению.[25]

Литература

1. Э.Эриксон. Идентичность: юность и кризис[Текст]: учеб. Пособие: пер. с англ./ Э. Эриксон; общ. ред. и предисл. А.В. Толстых. – 2-е изд. – М.: Флинта, 2006. – 341с.
2. Erikson E. H. Identity: Youth and crises N.Y., 1968, 336 p.
3. Erich Fromm Man for Himself: An Inquiry Into the Psychology of Ethics
4. Издатель Henry Holt and Company, 1990. Всего страниц: 272

5. Frank L.K. Time perspective. – In: J. Of Social Philosophy, 1939, 4, p. 293-312.
6. Kelly, G.A. The psychology of personal constructs. New York: Norton, 1955. Vol. 1.
7. Rogers, C. R. (1977). Carl Rogers on personal power: Inner strength and its revolutionary impact. New York: Delacorte Press.
8. Рубинштейн, С. Л. Проблемы общей психологии / Отв. ред. Е. В. Шорохова. – М.: Педагогика, 1976. – 418с.
9. Рубинштейн С. Л. Основы общей психологии. – СПб.: Питер Ком, 1999. - 720с.
10. Абульханова-Славская К. Л. Стратегия жизни. М.: Мысль, 1991. - 299с
11. Леонтьев А.Н. Деятельность. Сознание. Личность. — М.: Политиздат, 1977.-304 с.
12. Мудрик А.В. Современный старшеклассник: проблемы самоопределения. М.: «Знание», 1997. – 64.
13. Буякас Т. М. Проблема и психотехника самоопределения личности // Вопросы психологии. - 2002.- № 2. - С. 28-40.
14. Фрумин И. Д., Эльконин Б. Д. Образовательное пространство как пространство развития // Вопросы психологии. 1993. №1. – с.24-32
15. Крылова Н. Б. Культурология образования. М.: Народное образование, 2000. С. 52-58
16. Анцыферова Л.И. Личность в динамике: некоторые итоги исследования // Психологический журнал. — 1992. — № 5. — С. 12-25.
17. Анцыферова Л.И. Психологические закономерности развития личности взрослого человека и проблема непрерывного образования // Психологический журнал. — 1980. — №2. — С. 52-60.
18. Петровский В. А. Психология неадаптивной активности. / Российский открытый университет. — М.: ТОО «Горбунок», 1992. — 224 с.
19. Божович Л.И. Проблемы формирования личности: Под редакцией Д.И.Фельдштейна [Текст] /Л.И.Божович. –М.: Изд – во «Институт практической психологии» - Воронеж: НПО «МОДЭК», 1995. – 352с.
20. Шендрик И. Г. Психологические особенности самоопределения на этапе перехода от детства к взрослости: Дис. канд. псих. наук. М., 1989 с. 48-49.
21. Сафин. Сафин В.Ф. Психология самоопределения личности: Учеб. пособие / Свердлов. пед. ин-т. Свердловск, 1986. - 142 с.
22. Бодров В.А. психология профессиональной пригодности: Учебное пособие для вузов – М.: ПЕР СЕ, 2001 – 511с.

23. Леонтьев Д.А. Очерк психологии личности. М.: Смысл, 1993. • 124.
Леонтьев Д.А. Психология свободы: к постановке проблемы самодетерминации личности // Психол. журн. 2000. - Т.21. — №1. — С. 15-25.
24. Газман О.С. Самоопределение // Новые ценности образования: тезаурус для учителей и школьных психологов О.С. Газман. – М.: Инноватор, 1995. – 227с.
25. Гинзбург М.Р. Психологическое содержание личностного самоопределения Вопросы психологи. – 1994. - №3. – С.43-52.
26. Фоминых Е.К. Психолого-акмеологическое сопровождение продуктивного личностного самоопределения субъекта образовательной деятельности // Ученые записки казанского государственного университета. 2009. – Т.151.- Кн. 5. – С. 248 – 255.

Вопросы для самоконтроля:

1. В чем состоит суть психологического подхода к анализу понятия самоопределение личности?
2. Вклад Э. Эриксона в изучение личностного самоопределения.
3. Что способствует самоопределению личности по К. Роджерсу ?
4. Классический и постклассический подходы к личностному самоопределению в отечественной психологической науке.

1.8. Жизненное пространство личности: механизм структурирования и развития

Понимание мира как нового качества бытия – Мира человека, где мир предстает как бытие, преобразованное по логике субъекта, определяющее место человека в бытии как центра реорганизации мира, заложено С.Л.Рубинштейном [14] и стало основой представлений о личности как *субъекте жизни*. В этом русле в современной психологии предлагаются теоретические модели жизненного мира человека и его развития в онтогенезе [8; 13], изучается его пространственно-предметная составляющая, отражаемая в понятиях «бытийное пространство» [15] и «личностное пространство» [12].

Жизненное пространство личности мы понимаем как единство пространственно-временных и ценностно-смысловых систем координат жизненного мира, в рамках которых осуществляется весь комплекс жизненных отношений человека, реализуемых как гетерархическая система деятельностей. В своей совокупности данная система составляет его образ жизни, для регуляции которой как целостности, воплощаемой в жизненном пути, возникают специальные функциональные структуры и механизмы.

Задача исследования человека в качестве субъекта, автора своей жизни подразумевает описание структур или «функциональных органов» личности, которые обеспечивают возможность регуляции жизни, и психологических механизмов, ее осуществляющих. В наших исследованиях обнаружен и раскрыт один из таких механизмов, а именно – ***функциональный механизм барьерности-реализуемости личностных ценностей***, описанию которого посвящен данный раздел.

Становление личности в качестве субъекта жизни связывают с формированием жизненных планов, охватывающих основные сферы жизни и конкретизирующих ее общий смысл. Вероятно, поэтому основное внимание в психологии уделяется *целевому* блоку смысловой регуляции жизнедеятельности. В исследованиях раскрываются ценностно-смысловые образования, которые задают общее направление жизни и детерминируют процессы целеполагания, личностного выбора, самоопределения субъекта. В первую очередь, это состав и иерархия личностных ценностей, задающие направленность активности личности. Создаются новые подходы к классификации ценностей, в рамках которых описываются их новые виды, что также позволяет описать многообразие и вариативность порождаемых в культуре и осваиваемых человеком ценностных миров. Все это раскрывает

содержательные стороны ценностно-смысловой регуляции жизнедеятельности и жизненного пространства личности.

Кроме содержательных аспектов ценностно-смысловой регуляции жизни, существуют *динамические*, значительно меньше представленные как в теоретических моделях, так и в эмпирических исследованиях.

Понятие *динамический* употребляется в психологии в следующих разных значениях.

Одно понимание термина «динамика», так же как и в естественных науках, связывает его с изменениями, происходящими с объектом во времени. В этом ракурсе к раскрывающим *содержательную динамику* ценностного измерения жизненного пространства личности могут быть отнесены широко представленные в психологии исследования *изменений в иерархии ценностей* в связи с возрастными, профессиональными и многими другими факторами, связанными с пересмотром человеком основных приоритетов своей жизни.

К *содержательной динамике* жизненного пространства личности относятся различаемые рядом авторов [3, 9] «большая» и «малая» динамика смысловых образований. *Большая динамика* соотносится с развитием смысловых образований, их рождением, развитием и изменением *в процессе жизни человека* при смене различных видов деятельности, а *малая* – с процессами порождения и трансформации смысловых образований *в ходе движения той или иной особенной деятельности*. В смысловой динамике Д.А. Леонтьев выделил три класса процессов: смыслообразование, смыслоосознание и смыслостроительство [9].

Смыслообразование определяется как «процесс распространения смысла от ведущих, смыслообразующих "ядерных" смысловых структур к частным, периферическим, производным в конкретной ситуации развертывающейся деятельности» [9, с. 255]. Исходное смысловое содержание, не изменяясь, находит для себя новые превращенные формы, и в результате происходит расширение сети смысловых связей за счет подключения к ней новых элементов: конкретных объектов, явлений и действий.

Смыслостроительство описывается как внутренняя деятельность по порождению и трансформации смысловых структур и смысловой перестройке личности в критической ситуации или при встрече с иной смысловой моделью мира.

Смыслоосознание заключается в осознании смысловых связей и, в отличие от интроспективной фиксации наличия у себя тех или иных смысловых структур, является направленной на мир рефлексивной работой сознания, необходимой для

решения особой задачи «на смысл». Благодаря расширению контекста осмысления, выступающему в качестве *механизма* осознания смысла, происходит более полное осознание смысловых связей определенного объекта, явления или действия и определение их места в жизнедеятельности субъекта.

Другое понимание термина «динамика» в психологии восходит к психоаналитической традиции, а также принятому в гештальт-психологии понятию поля, где оно обозначает возникающие в нем динамические силы и напряжения. В аналогичном понимании термин «динамический» использует Б.С. Братусь [5], выделивший в смысловых образованиях содержательные и динамические стороны. К динамической стороне он отнес напряженность, способы осуществления, соотношение реальных и идеальных целей. Близко по значению и понятие о динамической стороне значимости, которое отражает отношение побуждения к возможностям его реализации, предложенное В.Г. Асеевым [2]. Как пишет Л.И. Анцыферова, смысл понятия «динамика» раскрывается по-разному в разных концептуальных традициях, но у них есть «общий знаменатель – они акцентируют непрерывность, динамичность, изменчивость, напряженность, противоречивость, постоянное движение душевной жизни человека» [1, с. 54].

В отношении целостного жизненного пространства личности динамические аспекты подобного рода задаются линиями или зонами его напряжения, возникающими при соотнесении *экзистенциальных ожиданий личности* [24] и *актуальной жизненной ситуации*, значимости ценностей и возможностей их реализации в жизни – всего того, что и определяет содержание коллизий развития человека в периоды взрослости.

Если изменения в содержательном наполнении ценностно-смыслового измерения жизненного пространства личности можно отнести к процессам его *макродинамики*, то напряжения и коллизии, связанные с реализацией ценностей в жизни, можно обозначить как *микродинамические*. Последние неизбежно возникают при осуществлении *обратной связи*, которая является неотъемлемой составляющей любых регуляторных процессов.

В регуляции жизни как целостности основным содержанием процесса осуществления обратной связи является сопоставление того, что человек ценит, что ему действительно важно в жизни, с тем, что удастся реализовывать в реальности. В эмпирическом исследовании это может быть выявлено через соотношение оценок, с одной стороны, степени *важности* ценностей, а с другой – степени воспринимаемой *доступности*. Однако при осуществлении

данного сопоставления проявляется следующая, присущая ценностному уровню регуляции специфика.

Анализ механизмов функционирования ценностей выявил особую природу личностных ценностей. Они представляют собой явления двойственной – аффективной и интеллектуальной – природы, которые релевантны целым комплексам самых разных потребностей [16]. С одной стороны, личностные ценности существуют в специфической форме обобщенных идей, кристаллизирующих культурно-исторический опыт человечества. С другой стороны, будучи присвоенной человеком в ходе его онтогенетического развития, идея структурирует и опосредует основные источники его побуждений. Это соединяет ее с явлениями аффективно-потребностной природы, средством обобщения которых она становится. При этом как одна, так и другая составляющие действуют в качестве своего рода гиперобобщения.

В силу высокого уровня обобщенности ценностей дать некую однозначную оценку их реализованности в жизни, пожалуй, принципиально невозможно. Вследствие этого регулятивная роль ценностей в жизнедеятельности сопряжена с необходимостью обнаружения и опознания содержания ценности в реальной действительности при соотношении содержания идеи с чувственно-конкретными характеристиками реальных ситуаций, событий, явлений и объектов, т.е. различных форм ее предметного воплощения.

Поэтому ценности не всегда могут быть прямо соотнесены с конкретной жизненной ситуацией и «обнаружены» в ней, что обуславливает *неопределенность* при оценке их присутствия в жизни. Последнее может отражаться или в форме *ценностных переживаний*, когда ценность и осознается, и переживается, или в менее осознаваемой или совсем неосознаваемой форме некоторого фонового *переживания-ощущения*, которое можно выразить словами «Все в порядке, все в жизни идет так, как оно должно быть». Именно эта особенность ценностей делает возможным психотерапевтическое воздействие на человека, расширяющее его опыт «прикосновения к ценности» [11], который обычно достигается в переживании ценности.

О роли переживания в работе механизмов обратной связи очень точно написала Л.И.Божович. С ее точки зрения переживание отражает состояние удовлетворенности субъекта в его взаимоотношениях с окружающей общественной средой и «выполняет в жизни субъекта крайне важную

функцию: осведомляет его о том, в каком отношении со средой он находится, и в соответствии с этим ориентирует его поведение, побуждая субъекта действовать в направлении, уменьшающем или полностью ликвидирующем возникший разлад» [4, с. 141].

Оценка человеком доступности ценности в реальной жизни определяется тем способом, которым он, структурируя восприятие собственной жизненной ситуации, находит в ней признаки соответствия идее, содержащейся в ценности. При этом сама по себе данная оценка не имеет каких-либо объективных критериев верификации ее истинности или правильности, а, скорее, отражает некоторую субъективную позицию в восприятии реальной жизненной ситуации человеком и тот общий смысл, который она для него имеет. Поэтому в восприятии соотношения важности и доступности личностных ценностей в полной мере проявляет себя тот «кентаврический» синтез объективного и субъективного, о котором писали В.П. Зинченко и М.К. Мамардашвили [6]. Степень присутствия или реализации той или иной ценности в жизни также является продуктом личностного самоопределения человека, его позиции и способа строить свой жизненный мир. Она определяется иницируемые им самим деятельностью, направляемыми в соответствии с ценностными векторами, субъективным способом восприятия и структурирования образа мира, каждой конкретной жизненной ситуации, жизни в целом, самого себя.

Обобщая полученные в эмпирических исследованиях [21] данные о взаимосвязях параметров важности ценности и ее доступности, можно утверждать, что они отражают работу одного из механизмов организации жизненного пространства личности. Данный механизм задается двумя качественно разнородными *динамическими тенденциями*, представляющими собой оппонентные стратегии внутренней переработки рассогласований, возникающих при оценке человеком степени важности собственных ценностей, осуществляемой сквозь призму восприятия меры их реализации.

Первая из них – тенденция к **согласованию мер важности** ценности и ее **доступности**, когда человек реализует то, что может осуществить в жизни, ценит то, что имеет, и понижает ценность того, что недоступно. Это происходит как за счет внешних активных действий по реализации ценностей, так и за счет внутренних, компенсаторных действий, например, по типу защитных механизмов, ведущих к понижению меры ценности при невозможности ее реализации. Метафорически это выражено в хорошо известной пословице: «Лучше синица в руках, чем журавль в небе». Данная

тенденция в каких-то чертах соответствует описанному в психоанализе принципу функционирования инстанции Эго: она направлена на реальность и действия в зоне возможного. С одной стороны, подразумевается такое полное использование собственных ресурсов, которое связано с доведением их до соприкосновения с границами невозможного для себя, а с другой – ограниченность данными рамками, отсутствие стремления желать и ценить то, что выходит за их пределы в область малодоступного. Эмпирическим индикатором тенденции рассогласования стал *индекс реализуемости* – прямая корреляция параметров важности и доступности ценности.

Вторая – тенденция к **рассогласованию** или даже поляризации мер **важности** ценности и ее **доступности**, когда они изменяются разнонаправленно: недоступность ценности увеличивает, а высокая доступность понижает ее важность, соответственно, реализуемое и доступное обесценивается, а недоступное кажется еще более ценным и важным. В данном случае «журавль в небе» будет намного ценнее «синицы в руках» именно потому, что «не пойман», а все, что находится в зоне доступного, теряет ценность: трудно ценить песок в Сахаре и лед в Антарктиде. Это также нашло отражение в русских народных пословицах: «Хорошо там, где нас нет», «Что имеем – не храним, потерявши – плачем». Данная тенденция соответствует скорее способу функционирования инстанции Ид и динамике потребностей, где именно дефицит объектов, способных удовлетворить потребность, повышает их валентность, побудительную силу, а удовлетворенная потребность дезактуализируется и потому ценность объектов, способных удовлетворить ее, понижается. Генетические истоки такой стратегии можно найти и в древних инстинктах охоты (бежать за тем, что убегает), и в провокативных стратегиях побуждения ребенка к определенному желательному поведению («если сам не съешь, придет бука, другой мальчик и пр. и все заберет себе»), когда побуждает именно уменьшение (реальное или воображаемое) доступности того или иного объекта. Эмпирическими индикаторами этой тенденции стали *индекс проблемности* (отрицательная взаимосвязь между параметрами важности и доступности) и *индекс барьерности* (положительная взаимосвязь важности ценности и дистанции между ее важностью и доступностью).

Описанные тенденции согласования и рассогласования противоположны друг другу и в совокупности задают *континуум барьерности-реализуемости личностных ценностей*. Возникая в контексте личностных ценностей, они проявляют дополнительный, инвариантный по отношению к содержанию ценности смысл, кумулирующий в себе эффект оценки рассогласования между

мерой важности и доступности ценности и внутренней переработки этого рассогласования, в результате которой личностная ценность приобретает дополнительную смысловую окраску.

О трансформации смысла ценностей в ситуации жизненных потерь пишут многие исследователи [9, 26, 27 и др.]. Аналогичные закономерности изменений смысла могут проявляться и при менее значительных реальных или воображаемых преградах и барьерах, возникающих относительно тех или иных ценностей.

Преобладание одной из вышеописанных полярных друг другу тенденций определяет *смысловой тип* личностной ценности. Конфигурация смысловых типов ценностей в ценностно-смысловом содержании жизненного пространства личности задает его *ценностно-смысловой рельеф*. Содержательные аспекты жизненного пространства личности определяются составом и иерархией личностных ценностей, а динамические – композицией их смысловых типов, отражающих зоны напряжения, возникающие при соотнесении *экзистенциальных ожиданий личности* и восприятия *актуальной жизненной ситуации*.

Соответственно, тенденции барьерности и реализуемости ценностей являются разными способами структурирования и организации жизненного пространства [21]. Если гипотетически смоделировать ценностно-смысловой рельеф жизненного пространства человека, у которого существует или полностью доминирует только одна из выявленных тенденций – согласования или рассогласования, – то получаются следующие полярные варианты жизненного пространства.

Преобладание тенденции к согласованию выражается в такой организации жизненного пространства личности, в соответствии с которой в него включается только то, что рядом, доступно, освоено и потому является важным. То, что не доступно, просто не присутствует в жизненном пространстве, оно выносится за его пределы, просто не попадает в поле восприятия. Гипертрофированное выражение данной тенденции хорошо иллюстрируется ворчанием кота из известного детского мультфильма про попугая Кешу: «Таити, Таити! ... Нас и здесь неплохо кормят!». Такое жизненное пространство субъективно, из позиции человека, находящегося внутри этого пространства, переживается, по всей видимости, как просторное, освоенное, человек психологически пребывает в центре него, живет «здесь и сейчас». Но при этом оно как будто очерчено невидимой границей, и человек не стремится к его расширению. Поэтому в описание этого жизненного

пространства из позиции извне, наверное, можно включить такие его характеристики как центростремительность, статичность, закрытость.

Преобладание тенденции рассогласования, в свою очередь, выражается в другой организации жизненного пространства личности, когда в него включается то, что отстоит субъективно далеко, кажется недоступным и потому важным. То, что доступно, находится рядом и освоено, просто не попадает в поле восприятия, не замечается и не ценится, так как все внимание человека направлено за его пределы. Ему кажется, что все основное в жизни и в мире находится не там, где находится он сам, а где-то в «прекрасном далеко». Такое жизненное пространство субъективно, из позиции человека, находящегося внутри этого пространства, вероятно, переживается как тесное, замкнутое, а человек ощущает себя на периферии своего жизненного мира, живет «там и тогда». При его описании с позиции извне можно говорить о нем как центробежном, направленном на расширение, ориентированном на все то, что лежит за пределами области освоенного и доступного.

В эмпирических исследованиях получен ряд данных, осмысление которых позволяет отнести конструкт барьерности-реализуемости к экзистенциальным механизмам *пространственного структурирования и организации* жизненного пространства личности, работа которого определяет такие его характеристики как «объемность», фигуру-фоновый рельеф, центрацию вовне или вовнутрь.

Так, при соотнесении с *когнитивными стилями* как устойчивыми индивидуальными способами организации личностно нейтральных перцептивных и семантических содержаний обнаружено, что высокая выраженность *реализуемости* связана с *полезависимостью* и *узким диапазоном эквивалентности*, а *барьерность* – с *независимостью от поля* и *широким диапазоном эквивалентности* [22]. В соотнесении с устойчивыми механизмами восприятия и осознания личностно значимой информации – *защитными механизмами*, позволяющими трансформировать отдельные сегменты образа мира с целью устранения или преобразования информации, субъективно оцениваемой как угрожающей – показано, что сдвиг в континууме барьерности-реализуемости в направлении полюса *барьерности* прямо связан с высокой выраженностью защитных механизмов *компенсации, регресса и замещения* [18]. Содержательное пересечение этой триады в отличие от других защитных механизмов обнаруживается в том, что они трансформируют или само действие, направленное на реализацию побуждения (содержание действие и способ его осуществления – в механизмах регресса и компенсации), или

изменяют объект, на который оно направлено (смена объекта характерна для регресса и замещения). При этом все они подразумевают активные действия в направлении реализации побуждения, тогда как другие защитные механизмы, не связанные с параметрами барьерности-реализуемости, действуют в основном только через трансформацию воспринимаемого образа ситуации.

Значит, выраженность барьерности связана с большей приемлемостью действий или объектов, не прямо соответствующих побуждению, тогда как реализуемость отражает стремление действовать, не подменяя ни способы действий, ни объекты другими, менее соответствующими побуждению. В свете этого понятна прямая связь индекса реализуемости с узким диапазоном эквивалентности (для оценки объектов как сходных необходимо весьма точное их соответствие друг другу) и полезависимостью, отражающей чуткость к имеющемуся в наличном «поле». При выраженной барьерности проявляется меньшая требовательность в отношении точного соответствия объектов, что в сочетании с полезависимостью свидетельствует об ориентации на внутренние побуждения и критерии в сочетании с широким, но неточным отражением более объемных зон жизненного пространства.

Все это позволяет говорить, что преобладание реализуемости связано с фокусировкой на ближние планы [7] жизненного пространства. Соответственно можно описать специфику *образа мира*, связанную с преобладанием каждой из тенденций.

В случае преобладания *реализуемости* человек сосредоточен на локальном и точном отражении того, что находится в пределах актуально реализуемых им жизненных отношений (узкий диапазон эквивалентности, отсутствие компенсаций и замещений), актуально возможного. Его жизненное пространство очерчивается этими рамками. Если провести параллель с предложенным Е.А. Климовым [7] описанием различных планов в образе мира (дальний, общий, передний, первый, крупный, детальный и оперативный), то при реализуемости будут преобладать крупные и детальные планы образа мира, т.е. основной фигурой будет ближайшее пространство в пределах совокупности осуществляемых деятельностей и их операционально-смысловых и действенных полей. Здесь внутреннее реализуется вовне и тем самым себя в обретенной предметности растворяет, что обеспечивает погруженность, включенность в свой жизненный мир (полезависимость как чуткость к имеющемуся в поле), в пространственно-временное проживание жизни здесь и сейчас и отсекает все постороннее, т.е. дальние планы жизненного

пространства, как практически не существующие. Это состояние можно обозначить как *смысловое состояние опредмеченности*.

В случае преобладания *барьерности* структурирование фигурно-фоновых соотношений жизненного пространства диаметрально противоположно: ближайший план становится фоном, а фигурой становятся, с одной стороны, более дальние планы образа мира, а с другой – реальность собственных желаний, чувств, переживаний, того, что традиционно обозначают как внутренний мир. При этом образ мира становится более объемным, в нем в большей степени представлены дальние и общие планы жизненного пространства, зоны потенциально возможных направлений жизни. Преобладание ориентации на более дальние планы жизненного пространства вызвано поиском того, что соответствует себе самому, своим будущим потенциальным возможностям, внутренним побуждениям. Это делает необходимым их «примеривание», соотнесение со своими внутренними критериями (полнезависимость), часто не всегда осознаваемыми и существующими в форме неясных предчувствий, ожиданий, поэтому здесь в большей степени выражена ориентация вовнутрь (чувства, желания и пр.), и именно они выступают в качестве фигуры. Усиление роли дальних планов, расширяя жизненное пространство, ведет одновременно с увеличением объемности образа мира к уменьшению степени четкости его отдельных сегментов, которые воспринимаются менее точно, приблизительно, упускаются более детальные характеристики объектов и ситуаций. При таком расплывчатом взгляде многое может казаться подходящим, соответствующим внутренним ожиданиям (широкий диапазон эквивалентности). Данное состояние можно обозначить как *смысловое состояние распредмеченности*.

Описанные типы организации жизненного пространства могут являться *внутренним условием решения* качественно разных *жизненных задач*, которые содержательно соответствуют описанным Д.А. Леонтьевым [10] **фазам экзистенциального взаимодействия человека с миром**. В контексте рассмотрения предельно широких аспектов взаимодействия человека с миром он выделил две чередующиеся фазы цикла такого взаимодействия: это, во-первых, фаза *смысловой открытости*, расширение спектра потенциальных смыслов, «вбирание» их, раскрытие потенциала свободы; во-вторых, это фаза *смысловой закрытости*, осуществление выбора и переход к реализации, раскрытие потенциала ответственности [10, с. 48]. Абсолютизация одной из фаз в отрыве от другой ведет к неполноценной жизненной реализации человека: «Редукция фазы открытости приводит к ригидности и упрощенности

жизненного мира, снижению регуляторной роли сознания. Редукция фазы закрытости приводит <...> к бесконечной и безответственной игре смыслами, изъятыми из контекста собственного бытия в мире» [там же, с. 49].

В данном теоретическом контексте можно утверждать, что механизм барьерности-реализуемости личностных ценностей, функционируя через механизмы более поверхностных слоев образа мира, обеспечивает режим его настройки, соответствующий *экзистенциальному циклу взаимодействия человека с миром* [10]. Так, преобладание реализуемости ценностей можно поставить в соответствие фазе *смысловой закрытости*, когда у человека актуализирован потенциал ответственности и реализуются выбранные возможности. Преобладание барьерности будет соответствовать фазе *открытости* новым смысловым горизонтам, когда человек ориентируется в них для осуществления выбора, что актуализирует потенциал свободы. Описанные выше результаты исследований конкретизируют содержание данных фаз развития личности взрослого человека, раскрывая более детально механизмы организации и структурирования жизненного пространства и образа мира в соответствии с теми жизненными задачами, которые ставит перед собой развивающаяся личность, создающая «целостное индивидуальное пространство и время творимой ею жизни» [1, с. 220].

Обобщение теоретических и эмпирических результатов позволило обозначить роль и место функционального механизма барьерности-реализуемости ценностей в ценностно-смысловой регуляции жизнедеятельности и обосновать функционально-динамический подход к механизмам ценностно-смысловой организации жизненного пространства личности.

Выявленный феномен барьерности-реализуемости личностных ценностей отражает работу функционального механизма, включенного в осуществление обратной связи в рамках регуляторного контура целостной жизнедеятельности человека и опосредующего работу механизмов по выявлению и принятию решения о принятии/непринятии обнаруженного отклонения от жизненных целей. Общим итогом его работы становится *экзистенциальная установка на стабилизацию* пространства жизни или на его *трансформацию*. Данные установки модулируют процесс верификации возникающих в процессе достижения жизненных целей отклонений на соответствие глубинным ядерным структурам личности, что и выражается в барьерности и реализуемости ценностей, представляющих противоположные модусы работы данного механизма.

Установка на стабилизацию, соответствующая режиму *реализуемости*,

действует в случае *соответствия* актуального состояния жизненных отношений и протекающих в разноуровневых регуляторных контурах [20] процессов глубинным ядерным структурам личности. В данном случае в самых разных смысловых контекстах жизнедеятельности человек ощущает соответствие своей активности и ее результатов, появляющихся отклонений и тех возможностей, которые с ними связаны, потенциальным тенденциям своего развития, «чувству пути», которое и направляет его жизнь. В результате он сфокусирован на обнаружении признаков, подтверждающих наличие в актуальной жизненной ситуации факта реализации его личностных ценностей, что и выражается в тенденции согласования параметров их важности и доступности.

В противоположном случае действует *установка на трансформацию*, тогда и начальная цель, и появившиеся отклонения оцениваются личностью как не соответствующие себе и зоне своего ближайшего развития. Это происходит вследствие исчерпанности потенциала ее развития в той или иной смысловой реальности, когда отсутствует приращение, новизна, когда ни достижение поставленных целей, ни отклонение от них не несут в себе новые возможности самореализации и саморазвития. В данном случае человек переживает наличную жизненную ситуацию как не соответствующую его глубинному ценностно-смысловому ядру. Вследствие этого начинается смысловой поиск, создание и «примеривание» к себе различных ценностно-смысловых содержаний как новых возможностей дальнейшей самореализации, что выражается в тенденции рассогласования параметров важности и доступности личностных ценностей и соответствует полюсу *барьерности* в работе описанного механизма.

Ценностно-смысловой рельеф жизненного пространства личности зависит от социокультурно-, возрастно-, гендерно-, профессионально обусловленных факторов.

Ценностно-смысловой рельеф жизненного пространства обнаруживает *возрастную специфику* [16]. Зафиксировано преобладание барьерных зон в юности, что отражает особенности внутренней позиции человека в начале взрослой жизни, связанные с расширением, завоеванием и освоением социального пространства. В ранней взрослости происходит повышение реализуемости, а в периоды средней взрослости зафиксирована разнонаправленная динамика, зависящая от социокультурных [21] и профессионально-деятельностных детерминант [23].

С изменениями внутренней позиции человека в системе жизненных отношений можно связать и обнаруженный факт изменения *рельефа жизненного пространства* внутри одного возрастного периода в зависимости от фазы развития личности *в рамках стабильной социальной ситуации развития* [16]. Так, после *вхождения* в новую социальную ситуацию развития преобладают *барьерные смысловые типы ценностей*, а в рамках *освоенной – реализуемые*. Но несмотря на то, что актуально человек еще может продолжать находиться в рамках освоенной социальной общности, *подготовка к выходу* из нее и ориентация в своем внутреннем переживании на будущую перспективу, переход в новые социальные общности, для которых человек еще «не родился» [25] и степень освоенности которых еще минимальна, также проявляется в преобладании барьерной и понижении реализуемой составляющей в процессах смыслообразования. Это означает, что конструкт барьерности-реализуемости схватывает те аспекты внутренней позиции личности, которые составляют ее субъективно переживаемую сторону, отражающую степень освоенности ею жизненного пространства.

Перенос этого принципа объяснения на показатели барьерности-реализуемости *инструментальных* ценностей позволяет интерпретировать их как проявление *освоенности* или *неосвоенности пространства собственного Я*. Преобладание барьерности инструментальных ценностей, когда человек низко оценивает те качества, которые ему доступны, и высоко те, которые считает недоступными для себя, означает неосвоенность собственных личностных проявлений и свойств. А сдвиг к полюсу реализуемости инструментальных ценностей – освоенность собственных личностных проявлений. Эмпирически это было подтверждено на примере исследования жизненного выбора в юности [19]. Оказалось, что выбор в направлении значительных изменений жизненной ситуации и расширения жизненного пространства связан с преобладанием реализуемости инструментальных ценностей, а выбор в направлении «оставить все как есть» – с преобладанием их барьерности.

Выявлено, что жизненное пространство групп «барьерных» и «реализуемых» субъектов отличается как в характеристиках направленности личности, так и в способах осуществления стратегии жизни [17]. Обнаружены существенные различия в ведущих высокоранговых ценностях: ценности материально обеспеченной жизни и здоровья выше в иерархии ценностей в группе «реализуемых», ценности друзей, любви и интересной работы более важны в группе «барьерных». «Барьерные» ощущают себя психологически

старше своего хронологического возраста, «реализуемые» – моложе. Обнаружена закономерность *поляризации* тенденций *реализуемости* и *барьерности* в стратегии жизни. Более последовательное и полное воплощение характерной для субъекта тенденции связано с более высоким уровнем осмысленности жизни, большей оценкой ее событийной реализованности, ощущением большего контроля над ней, тогда как смешение этих тенденций – с более низкими уровнями осмысленности жизни, оценки ее событийной реализованности и ощущения контроля над ней.

В целом, барьерность-реализуемость личностных ценностей можно рассматривать как механизм развития взрослой личности, ее жизненного пути и стратегии жизни. Он работает в глубинных структурах личности, соотносящих переживание собственной сущности как средоточия потенциальных возможностей осуществления жизни и реального хода ее реализации в текущей жизненной ситуации. В его функционировании можно выделить режим работы, состоящий в реализации обретенных смыслов, обеспечивающий реализации собственных возможностей в жизненном пространстве с отсеканием всего постороннего, и поисковый режим, который включается через переживание исчерпанности возможностей самореализации в актуальном жизненном пространстве и обеспечивает расширение смысловых горизонтов. Закономерное чередование этих режимов, происходящее как в отношении всей целостности жизненных отношений личности, так и в контексте конкретных жизненных сфер, отражает «внутреннюю логику» развития личности, ее самодвижения в периоды взрослости, что проявляется и в закономерных качественных трансформациях ее жизненного пространства.

Литература

1. Анцыферова Л.И. Развитие личности и проблемы геронтопсихологии. – М.: Институт психологии РАН, 2006. – 512 с.
2. Асеев В.Г. Личность и значимость побуждений: монография. – Минск: Беспринт, 2005. – 197 с.
3. Асмолов А.Г., Братусь Б.С., Зейгарник Б.В. и др. О некоторых перспективах исследований смысловых образований личности // Вопросы психологии. – 1979. – № 3. – С. 35-45.
4. Божович Л.И. Личность и ее формирование в детском возрасте. – М.: Просвещение, 1968; СПб: Питер, 2008. – 400 с.
5. Братусь Б.С. Аномалии личности. – М.: Мысль, 1988. – 301 с.
6. Зинченко В.П., Мамардашвили М.К. Проблема объективного метода в психологии // Вопросы философии. – 1977. – № 7. – С. 107-119.

7. Климов Е.А. Образ мира в разнотипных профессиях. – М.: Изд-во МГУ, 1995. – 224 с.
8. Ключко В.Е. Становление многомерного мира человека как сущность онтогенеза // Сибирский психологический журнал. – Томск, 1998. – Выпуск 8-9. – С. 7-15.
9. Леонтьев Д.А. Психология смысла: природа, структура и динамика смысловой реальности. – М.: Смысл, 1999. – 487 с.
10. Леонтьев Д.А. Новые горизонты проблемы смысла в психологии // Проблема смысла в науках о человеке (к 100-летию Виктора Франкла) / Материалы международной конференции. – М.: Смысл, 2005. – С. 36-49.
11. Лэнгле Л. Введение в экзистенциально-аналитическую теорию эмоций: прикосновение к ценности // Вопросы психологии. – 2004. – № 4. – С. 3-21.
12. Нартова-Бочавер С.К. Понятие «психологическое пространство личности» и его эвристические возможности // Психологическая наука и образование. – 2002. – № 1. – С. 34-46.
13. Некрасова Е. В. Пространственно-временная организация жизненного мира человека: Дис. ... д-ра психол. наук. - Барнаул, 2005. – 344 с.
14. Рубинштейн С.Л. Человек и мир. – М., Наука, 1997. – 191 с.
15. Рябикина З.И. Личность как субъект формирования бытийных пространств // Субъект, личность и психология человеческого бытия / Под ред. В.В. Знакова, З.И. Рябикиной. – М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2005. – С. 45-58.
16. Салихова Н.Р. Типы смыслообразования в контексте личностных ценностей. – Казань: Издательский центр КГУ, 2005. – 128 с.
17. Салихова Н.Р. Жизненное пространство личности в зависимости от барьерности или реализуемости ценностей // Известия Тульского государственного университета. Серия «Психология». Выпуск 6 / Под ред. Е.Е. Сапоговой. – Тула: Издательство ТулГУ, 2006. – С.149-165.
18. Салихова Н.Р. Соотношение барьерности-реализуемости личностных ценностей и защитных механизмов личности // Известия Тульского государственного университета. Серия «Психология». Выпуск 7 / Под ред. Е.Е. Сапоговой. – Тула: Издательство ТулГУ, 2006. – С.163-179.
19. Салихова Н.Р., Закиева Г.Р. Барьерность-реализуемость личностных ценностей в связи с личностным выбором в юности // «Психология сознания: современное состояние и перспективы». Материалы I Всероссийской конференции, 29 июня – 1 июля 2007 г. – Самара: Изд-во «Научно-технический центр», 2007. – С. 383-385.
20. Салихова Н.Р. Контекстуально-уровневая модель жизненного пространства личности // Ученые записки Казанского университета. Серия «Гуманитарные науки». – 2010. – Т. 152, кн. 5. – С. 183-199.

21. Салихова Н.Р. Ценностно-смысловая организация жизненного пространства личности. – Казань: Казан. ун-т, 2010. – 452 с.
22. Салихова Н.Р., Купцова С.А. Когнитивные аспекты реализуемости личностных ценностей: барьеры и ресурсы реализации ценностей в образе мира. – LAP Lambert Academic Publishing, 2014. – 145 с.
23. Салихова Н.Р. Ценностно-смысловой рельеф жизненного пространства личности в период средней зрелости в зависимости от характера трудовой деятельности // Психология зрелости и старения. – 2015. – № 1 (69). – С. 77-95.
24. Сапогова Е.Е. Экзистенциальные ожидания как фактор развития во зрелости и старости // Психология социального развития: Человек в современном мире / под науч. ред. Ю.Н. Карандашева, В.Н. Шашок. – Минск: БГУ, 2007. – С. 99-111.
25. Слободчиков В.И., Цукерман Е.А. Интегральная периодизация общего психического развития // Вопросы психологии. – 1996. – № 5. – С. 38-50.
26. Emmons, Robert A. The Psychology of Ultimate Concerns: Motivation and Spiritually in Personality. – New York; London: The Guilford Press, 1999. – 230 с.
27. Nuttin Joseph. Motivation, planning and action: a relation theory of behaviour dynamics. Leuven: Leuven University Press; Hillsdale: Lawrence Erlbaum Associates, 1984. – 264 с.

Вопросы для самоконтроля:

1. Что относится к содержательным аспектам жизненного пространства личности?
2. Какие процессы раскрывают динамические стороны жизненного пространства личности?
3. Какие тенденции описывают микродинамику становления жизненного пространства личности?
4. Какие циклы экзистенциального взаимодействия человека и мира выделил Д.А. Леонтьев?
5. Как механизм барьерности-реализуемости личностных ценностей соотносится с когнитивно-стилевыми свойствами личности?
6. Какова специфика структурирования жизненного пространства личности в случае преобладания тенденции *реализуемости* личностных ценностей? В случае преобладания *барьерности*?
7. Какова специфика структурирования жизненного пространства личности в случае преобладания тенденции *барьерности* личностных ценностей?

2. ЛИЧНОСТЬ В ПРАВСТВЕННО-ЭТИЧЕСКОЙ ПСИХОЛОГИИ

2.1. Предмет и методы нравственно-этической психологии

В современной России отмечаются достаточно негативные тенденции: идет устойчивое формирование людей с пониженным уровнем терпимости к насилию, смерти – ко злу. Это проявляется в понижении порога чувствительности к порочному поведению. И если принять во внимание учение апостола Павла о том, что человек есть тело, душа и дух, то порочное поведение – это, прежде всего поведение, направленное на удовлетворение телесных потребностей. Чем больше интерес к телесному, тем дальше уход от духовного.

Именно в этот момент развития Российского общества следует обратиться к пониманию Человека как духовного существа, носителю морального сознания, как существу, ответственному за всё то, что делается рядом, в России, на планете Земля. Необходимо найти общий язык друг с другом, понять, откуда мы идем и куда движемся в своем эволюционном развитии. Необходимо понять, что люди, жившие раньше на нашей Российской земле, прошли длительный путь развития, при котором наряду с интеллектуально-экономическими достижениями сложились определенные обычаи, традиции, система устойчивых ценностей, являющихся долговременными ориентирами из прошлого в будущее.

«Этическая психология личности» - самостоятельная ветвь знания, которая со временем может стать в один ряд с другими областями психологической науки. Этика как наука, более других дает представление о нравственном развитии человека, о его моральном сознании. Однако проблема состоит в том, что психология личности как ветвь научной психологии ещё не в должной мере освоила то, что вполне может быть введено в неё как очень значимый компонент. Научная психология личности все в большей степени старается освоить огромное психологическое богатство, представленное в религии, духовных источниках, в этических произведениях классиков, в философско-религиозных источниках. И здесь, в отечественной психологии значительный отряд отечественных психологов (Б.С. Братусь, В.П. Зинченко, В.В. Знаков, В.А. Пономаренко, В.И. Слободчиков, В.Д. Шадриков и др.) двинулся в этом направлении. Но ещё раз хочется сказать, что объединение усилий будет более продуктивным, если определить в качестве вектора этой

исследовательской и прикладной активности этическую психологию как самостоятельную ветвь психологии.

При всей дискуссионности этого вопроса в качестве основного аргумента следует признать, что термин «этическая» происходит от этики – науки о морали (нравственности), в центре которой стоит изучение обычаев, привычек, нравов, выработанных временем приемлемых способов общения между людьми внутри сообществ различного уровня: от семьи до объединения наций. Как только мы сделаем шаг в психологии по пути к её новой отрасли, сразу же встанут задачи определения предмета, категориального аппарата, методов исследования, т.е. всей атрибутики самостоятельной отрасли психологии.

Понимание роли и места личности (человека, субъекта) в психологии невозможно в отрыве от истории мировой психологии, от ее предмета и методов постижения, развития личности. Исторически сложились два варианта в понимании предмета психологии. В одном из них предметом психологии становились душа, сознание, бессознательное в человеке или сам человек как личность, субъект; метод постижения – созерцание, наблюдение, тестирование. В другом - предметом становились поведение, деятельность, общение, а методом получения данных – измерительные, развивающие, корректирующие процедуры: эксперимент, дискуссии, тренинги. Если перевести это в термины «продукт» и «процесс», то в первом случае предметом психологии были продукты, а во втором – процессы. Методы носили созерцательный и преобразующий характер. Не вдаваясь в дискуссию по поводу предмета психологии, С.Л. Рубинштейн в своей работе «Человек и мир» зафиксировал то, что синтезирует оба подхода: психология должна изучать человека (личность субъекта, Я) во взаимодействии с внешним и внутренним миром [1].

В отечественной психологии постижение и развитие личности шло также по этим двум направлениям. Личность как продукт взаимодействия с миром и самим собой рассматривалась и продолжает рассматриваться в двух вариантах: целостном и системно-структурном. В целостном варианте она рассматривается как «индивид, включенный в реальные общественные отношения». В системно-структурном – личность предстает структурой, имеющей свои подструктуры [2].

На стыке научной и практической психологии складывается такой вариант целостной психологии, как типологическая психология личности, представленная разновидностями характера, темперамента, а также наиболее выраженными внешними признаками или внутренними чертами личности [3].

В последние два десятилетия в Российской психологии произошло смещение акцентов от науки фундаментальной к практикоориентированной, т.е. от идеи созерцания явления к его преобразованию. А если это объяснять в терминах «процесс», «продукт», то в большей степени смещение акцентов произошло в сторону процесса и его технологической составляющей, т.е. способов, приемов, техник, обеспечивающих результативное начало. Одним из выраженных направлений современной психологии личности стала манипуляционная психология, которая находит отражение в политической и бизнес-культуре, а также в литературе, побуждающей мужчин и женщин к эффективному влиянию на противоположный пол.

Акцент на действенное, преобразующее начало побудил психологов обратиться заново к личности, но уже не как к носителю индивидуальности, а как к инициатору действий. В отечественной психологии усилиями К.А. Абульхановой-Славской и А.В. Брушлинского восстанавливается позиция С.Л.Рубинштейна о человеке как субъекте, а А.В. Брушлинский закрепляет за субъектом его основную функцию быть инициатором во всех видах активности: в деятельности, познании, общении, созерцании, поведении [4].

Однако, по мере того, как стало стимулироваться действенное начало в человеке и личность стала оцениваться по вкладу в науку, практику, вообще в преобразование мира, возникла необходимость оценивать характер этой активности, меру ее ценности для общества и для личности. В число оценочных критериев стали входить критерии духовности, нравственности, этичности.

Выяснилось, что понятие «субъект» включает в себя все то, что связано с активностью человека, его творчеством, познанием, и не без акцента на оценочной стороне этой активности. Возникла необходимость, с одной стороны, ввести оценочную составляющую активности человека, а с другой – согласившись с Л.И. Анцыферовой, переосмыслить понятие личности и закрепить за ней то, что характеризует человека со стороны духовности, гуманности, нравственности, совести, добродетельности [5].

Обращение к морально-нравственной стороне человека было свойственно таким российским мыслителям, как В.Д. Соловьев, Л.М. Лопатин, Н.О. Лосский, С.Л. Франк, Ф.М. Достоевский, Л.Н. Толстой. В центре их внимания стояли вопросы духовной жизни, духовности, свободной воли, таинственной русской души и нравственной оценки деяний, поступков русского человека.

Показателен в этом отношении путь И.М. Сеченова – отца русской науки о поведении. Желая постигнуть человека как высшее природно-социальное явление, он прошел исследовательский путь от открытия им эффекта

центрального торможения до явления «самоподвижности», понятия волевого акта как произвольного действия, которое связано с ценностью, ценностными ориентациями. Сеченов И.М. заключает, что люди с произвольной ориентацией опираются прежде всего в своих действиях на высокие нравственные мотивы, правду, любовь к человеку. А высшее волевое поведение человека выражается в том, что человек не может не делать добро [6].

Все это побуждает нас констатировать, что, освоив богатство зарубежной психологии, мы снова возвращаемся к тому, что нравственное начало в человеке всегда привлекало отечественных мыслителей. Всплеск интереса к этической нравственной психологии в 1990-е гг. был обусловлен тем, что в пору утраты прежних идеалов свободы в действиях, когда разрешено все, что не запрещено, возникла идеология вседозволенности. Именно в этот период происходит обращение к идеям С.Л. Рубинштейна о необходимости соединить этику и психологию.

«Поведение» как понятие на этапе развития отечественной психологии советского периода было полностью ассоциировано с рефлекторной жизнедеятельностью, а в последующем с постоянно критикуемым бихевиористским подходом, исключавшим поначалу в акте поведения роль субъекта. Дело дошло до того, что на волне критики бихевиоризма и его базового понятия «поведение», по мнению Б.Ф.Ломова «вместе с водой выплеснули и ребенка. Сейчас наступила пора восстановить в правах это емкое и конструктивное понятие, разумеется, отделив его от того толкования, которое давалось бихевиоризмом. Конечно, это потребует большой теоретической работы, направленной на определение места «поведения» в системе других основных понятий психологической науки... по уровню обобщенности и абстрактности понятие «поведение» вполне может быть отнесено к базовым категориям психологии» [7].

Обращение к психологии отдельного человека, к его личности, системе реальных побуждений (мотивов, ценностей) в 70-80-е годы в отечественной культуре стимулировало не только развитие прикладных отраслей психологии (социальной, возрастной, поведенческой, девиантной), но и усиленного использования категории поведения. Слово поведение стало сочетаться с такими словами как социальное, агрессивное, асоциальное, бессознательное, девиантное, делинквентное, деструктивное, ролевое, целенаправленное и т.д.

Наконец, стремление ряда психологов дать ответ на социальный запрос в области этического поведения личности, выразилось не только в идее выделить

среди прикладных психологий этическую психологию личности, но и выявить феноменологию понятий, сопряженных с понятием поведение.

На наш взгляд, предметом этической психологии личности должно стать оцениваемое поведение субъекта, что позволяет учесть ранее выделенные феномены (процесс и продукт, созерцание и преобразование) по отношению к предмету психологии в целом. Оно должно быть оценено через реальные действия человека, т.е. поступки. По мнению С.Л. Рубинштейна, «поступком является не всякое действие человека, а лишь такое, в котором ведущее значение имеет сознательное отношение к другим людям, к обществу, к нормам общественной морали» [7].

Продолжая мысль С.Л. Рубинштейна, Б.Ф. Ломов считает, что поступок – это общественно значимый акт, который вызывает поступки других людей, либо их содействие, либо противодействие. Человек должен предвидеть возможные последствия своих поступков и нести ответственность за них. Но, к сожалению, в психологии эта проблематика не разрабатывается, и отсутствуют методы психологического анализа поступков [7].

Поступок должен быть рассмотрен в контексте конкретной ситуации, реально действующих детерминант. «В качестве причин поведенческого акта выступает не отдельное событие, - пишет Б.Ф. Ломов, - а система событий, или ситуация... Ситуация не сохраняется в неизменном виде, она изменяется под влиянием поведения, благодаря чему возникают новые воздействия на субъекта... К сожалению, психология еще не располагает достаточно строгими способами и средствами описания ситуации как системы. Их разработка – одна из важнейших задач» [7].

При оценке реального поведения человека должно быть вскрыто его психологическое обрамление: внешние и внутренние детерминанты – регуляторы поведения. Под внешними следует понимать социальные, групповые, индивидуальные нормы и ценности культуры, субкультуры, где человеку предписывается в той или иной ситуации определенный тип поведения, тот или иной способ достижения цели.

К внутренним регуляторам поведения следует отнести: ценностные ориентации, установки, систему ценностных смыслов, мотивов, а также психологические особенности личности. В центре внимания этической психологии могли бы стать те этические, нравственные характеристики человека, которые давно наработаны в этике. Однако отличие от этики может состоять в том, что в этической психологии следует считать проявление этих характеристик в действиях, поступках человека.

Критерием оцениваемого поведения может служить уровень человечности поступка в условиях ситуативного акта. Уровень человечности определяется разностью проявления добродетельно оцениваемых действий и действий, оцениваемых как порочные, противоречащие принятым нормам.

Добродетельные действия соотносятся с теми чертами (свойствами, характеристиками) личности, которые в этических источниках даются как положительно оцениваемые: достоинство, духовность, ответственность, справедливость, стыдливость, альтруизм, милосердие, толерантность, беспристрастность, бескорыстие и др. Порочные действия соотносятся с такими чертами как злонамеренность, жадность, зависть, леность, гедонизм, пессимизм, злопамятность, тщеславие, конфликтность, ревность, вероломство [8].

Человечность как явление духовной жизни человека, по материалам книги В.Д. Шадрикова [9], проявляясь в форме добродетелей и пороков, Добра и Зла, а в реальных поступках как любовь и ненависть, - амбивалентна, в ней присутствуют Добро и Зло.

Человечность, по мнению В.Д. Шадрикова, возникла на основе инстинктов, которые в процессе эволюции от животных к человеку также перерастали в отдельные проявления человечности: половой инстинкт перерастал в любовь; инстинкт оборонительный – в смелость, храбрость; инстинкт жертвенности – в сострадание, альтруизм.

Другим источником человечности явились предания, обычаи, благодаря которым осуществлялась идентификация себя с народом. Человечность, проявляясь в борьбе добра и зла, эгоизма и альтруизма, в конечном счете выступает как победа добра над злом в конкретном поступке и во всем складе личности [9]. Выражением человечности является духовность, главным источником которой выступает осознание себя и своих отношений с другими людьми, осознание своей выгоды и отказ от нее во имя другого [9]. На формирование духовности повлияло то, что еще издревле человек складывался под влиянием морали веры и светской морали. Мораль веры складывается в виде страха наказания перед Богом за моральное зло.

В светской морали духовность соотносится с идеями свободы, равенства, справедливости, патриотизма, т.е. идей, за которые человек готов отдать жизнь, если они лично значимы для него.

Этическая психология личности может быть существенно обогащена, если детализировать понятие порочное поведение и рассматривать все формы отклоняющегося от нормы поведения личности: девиантное, делинквентное и

аддиктивное. Дифференциация поведения приводит к необходимости рассматривать конкретное поведение человека в связи с ситуацией. Однако именно в данном варианте перед эмпирической диагностикой человечности возникает ряд трудностей.

Уровень человечности (высокий, средний, низкий) может быть индивидуально зафиксирован в форме количественного показателя с помощью теста «Добро-зло» (Л.М.Попов, А.П.Кашин), а также методикой «Нравственное самоопределение личности» (А.Е.Воробьева, А.Б.Купрейченко). Показывая общий уровень человечности, методика «Добро-Зло» не может позволить спрогнозировать поведение, выливающееся в поступок в какой-либо конкретной ситуации, имеющей в своей основе моральный выбор. Поскольку, в процессе принятия решения о свершении действия человек опирается не только на общий моральный уровень, но и на ценности, привычки, жизненный опыт и многие другие факторы.

В историческом аспекте, содержание нравственности постоянно меняется. Сложно сказать из каких посылок совершает свой моральный выбор реальный человек. Вместе с содержанием понятия человечность, меняется и используемый им тезаурус. Это приводит к необходимости обновлять уже имеющиеся методики с целью повышения их валидности.

На данный момент изучение этических характеристик проводится с помощью методик, измеряющих личностные качества (Р.Кеттелл), ценностные ориентации (М.Рокич), агрессивности (А.Басса, А.Дарки), конфликтности (К.Томас), эмпатии (В.В.Бойко), ответственности (Дж.Роттера), межличностные отношения (Т.Лири) и т.д. Минусом используемых на данный момент методов является их безоценочный характер в пределах нормы, заложенный изначально, при создании. Так, например, личностные факторы по 16-факторному опроснику Р.Кеттелла, имеют два равнозначных полюса, а экстернальный локус контроля, измеряемый методикой УСК Дж.Роттера, не может считаться безответственностью.

Общий уровень духовности является органическим сплавом и взаимодействием отдельных этических черт. В настоящее время активно происходит изучение и теоретическое осмысление различных этических черт, например, цинизма [2] или честолюбия [10]. Но, в настоящее время нет в наличии достаточного количества специализированных методов измерения этических категорий.

Разработка данной отрасли предполагает накопление теоретико-экспериментального материала на большом контингенте испытуемых, с

последующим выходом в область прикладных исследований. Целью данных исследований должно стать изучение феноменологии этической культуры современников, в которую входят устойчивая система этических характеристик (ориентиров), определяющих направленность поведенческой активности в сторону добродетельных или порочных поступков, а также проблемные зоны, которые включают конфликт этических характеристик в ситуациях жизненного выбора субъекта, когда происходит их переоценка и трансформация. Полученный материал даст возможность разработать ряд конкретных методик по измерению отдельных качеств человечности.

Так, при исследовании этических характеристик, была создана методика измерения честолюбия. На основе теоретического анализа были выделены основные параметры данной характеристики, согласно которым сформированы задания, выделенные из методик, содержание которых имеет точки соприкосновения с честолюбием в таких аспектах, как: признание и достижение. За основу выступили: личностный опросник Р.Кеттела 16-PF (форма С), тест «Добро-Зло» (Л.М.Попов, А.П.Кашин), методика оценки мотивации одобрения (Д.Марлоу), опросник мотивации достижения (Т.Элерс), тест-опросник самооотношения (В.В.Столин, С.Р.Пантелеев).

После определения индексов эффективности и дискриминативности, в окончательный вариант методики вошли 23 вопроса из 37 выделенных первоначально. При апробации методика показала себя валидным (соотношение с экспертной оценкой: $r=0,49$, при $p \leq 0,001$) и надежным (ретестовое сопоставление: ($r=0,71$, при $p \leq 0,001$), (t -крит= 1.20 , $p > 0,05$)) инструментом измерения честолюбия [10].

Кроме количественных методов измерения этических характеристик целесообразно также использование качественных методов. Примером такого использования является технология изучения нравственности в ситуации морального выбора, на основе которого была создана теория нравственного развития Л.Кольберга. Другим вариантом исследования этического начала выступает метод структурированного интервью, построенный на самоанализе когнитивно-психологической культуры личности («Интервью с самим собой»). Суть его заключается в том, что человек может свободно изложить свои мысли и взгляды по определенному экспериментатором вопросу на бумаге. Данный метод труден для анализа, однако имеет значительный потенциал, поскольку вопросы можно модифицировать под задачи исследования.

На основе анализа предмета психологии как науки и выделения при этом двух базовых оснований (процесса и продукта), а также сопряженных с ними

созерцающего и преобразующего начал, предметом этической психологии может быть оцениваемое поведение субъекта, которое базируется на комплексе нравственно окрашенных черт и которое проявляется в реальных поступках человека.

Методами получения данных могут быть те тестовые опросники, в которых представлены черты личности, имеющие нравственную, этическую окраску (Р.Кеттелл, М.Рокич, А.Басса и А.Дарки, К.Томас, В.В.Бойко, Дж.Роттер, Т.Лири); специально разрабатываемые тесты: «Добро и Зло» (Л.М. Попов), «Нравственное самоопределение личности» (А.Е. Воробьева, А.Б. Купрейченко), методика измерения честолюбия (Ю.Н. Устина), а также качественные методы исследования, такие как анализ ситуаций морального выбора и метод «Интервью с самим собой».

Литература

1. Рубинштейн С.Л. Бытие и сознание. Человек и мир / С.Л. Рубинштейн. – СПб.: Питер, 2003. – 512с.
2. Попов Л.М. Добро и зло в этической психологии личности / Л.М. Попов, О.Ю. Голубева, П.Н. Устин. – М.: Институт психологии РАН, 2008. – 240 с.
3. Платонов Ю.П. Психологические типологии: пособие для менеджеров и практических психологов / под ред. Ю.П. Платонова. – СПб: Речь, 2004. – 512с.
4. Абульханова К.А. Философско-психологическая концепция С.Л. Рубинштейна / К.А. Абульханова, А.В. Брушлинский. – М.: Наука, 1989.
5. Анцыферова Л.И. Психологическое содержание феномена субъект и границы субъектно-деятельностного подхода // Развитие личности и проблемы геронтопсихологии. – М.: Институт психологии РАН, 2004. – С. 350-364.
6. Ярошевский М.Г. Наука о поведении: русский путь // Вопросы психологии, 1995, №4. – С. 5-18.
7. Ломов Б.Ф. Методологические и теоретические проблемы психологии / Б.Ф. Ломов М.: Наука, 1984. – 444 с.
8. Этика: Энциклопедический словарь / под ред. Р.Г. Апресяна, А.А. Гусейнова. – М.: Гардарики, 2001. – 671 с.
9. Шадриков В.Д. Происхождение человечности / В.Д. Шадриков. – М.: Логос, 2004. – 296 с.

10. Устина Ю.Н. Особенности честолюбия как этической характеристики в период становления личности // Ю.Н. Устина: автореф. дис. канд. психол. наук. – Казань, 2008. – 23с.

Вопросы для самоконтроля:

1. Предмет этической психологии личности
2. Роль С.Л. Рубинштейна в развитии этических положений в психологии личности
3. Поведение и этическая психология личности
4. Актуальные и потенциальные методы диагностики этической составляющей личности

2.2. Эволюция нравственно-этического сознания личности

Сознание человека – это то, что составляет его статичный и динамичный внутренний мир в виде субъективно окрашенного внутреннего опыта, полученного в ходе чувственного познания, мышления и воображения, лично пережитого человеком, наконец, это то, что может быть вербализовано человеком и передано другим людям[1].

Если «общее» сознание имеет регулятивную функцию, опираясь на полученные человеком знания о мире и собственное их переживание, то нравственно-этическое сознание охватывает только ту часть общечеловеческих знаний, которая существует в виде нравственно-этических канонов (правил, положений, принципов), отраженных в общечеловеческой культуре или в какой-либо субкультуре.

Этика и психология – это две области человеческого знания с общим объектом изучения: внутренний мир человека и его поведение как способ регулирования взаимоотношений с миром. С точки зрения психологии личности внутренний мир человека – это его душа, сознание, «Я»; а поведение – это способ регуляции целостного человека во взаимодействии с миром. С точки зрения этики внутренний мир – это прежде всего нравственно-этическое сознание (НЭС) человека. Оно складывается, во-первых, как система главных ориентиров и смыслов жизни личности, где добро рассматривается как главнейший ориентир. Во-вторых, нравственно-этическое сознание сочетается с системой средств управления собой и средств самоуправления личности во взаимоотношениях с миром (с семьей, с другими людьми, с государством и вообще со всей природой) как следование наставлениям, правилам, законам.

Нравственно-этическое сознание российского человека, таким образом, может рассматриваться как, своего рода, ментальность человека, живущего в России и как одна из составляющих сознания личности. Проблема исследования истоков формирования нравственно-этической психологии в России включает два направления: внутрироссийское и общеевропейское. Остановимся на эволюции представлений нравственно-этического сознания и поведения, представленных в российской нравственно-этической культуре.

На наш взгляд, уместно выделить три этапа становления нравственно-этического сознания (НЭС), где общее и индивидуальное сознание взаимно дополняют друг друга: первый этап (XI – XVIII вв.) – это этап эмпирического искания основных составляющих НЭС и формулировка нравоучений; второй этап (вторая половина XIX в - нач. XX в) – этап создания эмпирической теории НЭС личности; третий – (нач XX в - середина XX в) – этап создания

теоретических основ НЭС, характеризующих его со стороны многомерного понимания и как личностного и как «вселенского» образования. При этом на каждом этапе выделяются свои формы поведения, излагаемые в нравоучениях и правилах поведения.

На первом этапе зарождения НЭС, когда складывалась русская нация, в первую очередь, было стремление осознать и стимулировать развитие самобытных элементов, составляющих национальный характер русского человека. Во вторую очередь – не столько освоить представления античной и римской культур поведения, сколько понять их в соотнесении с основными идеями христианства и перевести на язык, понятный русскому народу.

Базовыми нравственно-этическими идеями и античной этики (Аристотель), и Библейских источников, и практических ориентиров в жизни формирующейся нации, становятся идеи добра и непротивления злу, идеи правильной жизни, когда человек на основе главного религиозно-нравственного принципа мироздания стремится «преобразить мир, очиститься и спастись».

Ключевым положением становится «искание абсолютного добра» (Н.О. Лосский[2]), стремление к совершенному добру. Для передачи основных положений нравственно одобряемого поведения в средневековой Руси складывается нравоучение как вид христианского учительства. Нравоучение как этическое предписание существовало в двух формах: поучение словом и поучение делом. Оба вида нравоучений имели конкретно- ситуативную и личностную направленность по освоению запрещенного или разрешенного образа поведения во взаимодействии с Миром. Складывается своего рода «конкретная этика», где понятия добра и зла, как центральные понятия нравственно-этического сознания, направляются конкретными добродетелями и пороками.

Добродетельное поведение связывается с непосредственным осуществлением нравственных заповедей Христа: любви к людям, служении им, где высшим выражением является подвиг самопожертвования, смирения и сострадания[3, с. 236]. Порочное поведение, построенное на следовании страстям и считавшееся проявлением греха, включало обширный перечень поведенческих действий, склонностей и эмоциональных состояний: пьянство, грабежи, мздоимство, чревоугодие, сребролюбие, блуд, гнев, грубость, лень, печаль, уныние, тщеславие, гордость[4, с. 776].

Именно в этот период важнейшей характеристикой личности человека, посвятившего себя служению людям и Богу, становится аскетизм, как

воздержание, ведущее к господству над страстями с целью содействия силам добра[4, с. 778], преобразению и освещению мира. Вместе с аскетизмом «в русском человеке особое развитие получил подвиг сострадания к страждущему, выражающийся в личной милостыне, целительная сила которой состояла не только в том, чтобы утереть слезы страждущему, сколько пострадать вместе с ним, пережить то чувство, которое называется человеколюбием»[5, с. 2]. В психотерапевтической литературе некоторым аналогом сострадания является эмпатия.

Своего рода духовным проявлением аскетизма на Руси стало юродство как добровольное принятие на себя образа безумного и нравственно падшего человека при полном внутреннем самосознании и душевной нравственной чистоте с целью поношения от людей по примеру Христа. Тем самым юродивый служил миру не словом и не делом, а силой Духа, духовной властью личности[4, с. 773].

В период с середины XVIII до первой трети XIX - эмпирический этап исканий основных составляющих нравственно-этического сознания приобретает светскую окраску. Преобразование мира трактуется с привязкой к реальному человеку и рассматривается как преобразование через его духовно-нравственное совершенствование[4, с. 786]. При этом в нравственно-этическое сознание привносится рационально-логическое начало и складывается учение о нравах и нормах поведения человека, где он должен уметь управлять собой (этика), учение о нормах домоуправления (экономика) и учения о нормах управления государством (политика)[4, с. 778].

В рамках философского образования того времени это направление стало рассматриваться как нравоучительная философия. Таким образом, нравственно-этическое воспитание человека было отнесено к двум разделам философского образования: метафизике (психологический аспект) и этике – составной части практической философии. Объединяющим началом психологии и этики нравственно-этического сознания становится понятие обязанности – ответственности. Согласно этому, человек обязан за свое поведение нести ответственность: перед самим собой, перед другими людьми, перед семьей и перед государством.

Вместе с появлением нравственного учения масонов объединение элементов психологии (нравственная метафизика) и морали (практической философии) получило дальнейшее развитие в рамках нравственно-этического сознания. Масоны, руководствующиеся традициями истинного христианства, привнесли в структуру НЭС идеи познания мира и самопознания: чтобы

человеку действовать в духе христианского покаяния и любви к ближнему, необходимо познавать как Бога и природу, так и познавать себя. Идеи познания самого себя и поиска истины в самом себе у масонов подкреплялись сводом конкретных правил поведения, то есть нравоучений: быть молчаливым, это приучает к самопознанию; повиноваться, что дает власть над самим собой и другими; любить ближнего; быть бодрым, что противостоит унынию; быть щедрым, чтобы не привязываться к земным вещам; испытывать любовь к смерти, что формирует ощущение смерти как к естественному процессу и ведет к нравственному преображению и обожению. Следует отметить, что идея познания выходит за пределы нравственно-этического сознания и является общей идеей всех форм проявления сознания: научного, обыденного, политического, массового, индивидуального и др.

Заметное становление нравственно-этического сознания (НЭС) и сопутствующих ему форм, канонов поведения человека связано с переломной эпохой в русской жизни (60-е годы XIX в). Это время реализма, утилитаризма. Наряду с поиском новых проявлений абсолютного добра, в качестве реального носителя добра провозглашается личность, ее творческое начало. Мыслители того времени не столько размышляют по поводу добра как центрального элемента НЭС, сколько стремятся обосновать метод познания НЭС, выстроить его структуру и дать набор практических рекомендаций по его развитию, саморазвитию.

Показателен в этом отношении путь И.М. Сеченова – отца русской науки о поведении. Желая постигнуть человека как высшее природно-социальное явление, он прошел исследовательский путь от открытия им эффекта центрального торможения до явления «самоподвижности», понятия волевого акта как произвольного действия, которое связано с ценностью, ценностными ориентациями. И.М. Сеченов заключает, что люди с произвольной ориентацией опираются, прежде всего, в своих действиях на высокие нравственные мотивы, правду, любовь к человеку. А высшее волевое поведение человека выражается в том, что человек не может не делать добро[6].

В работах П.Л. Лаврова[7] и Н.К. Михайловского[8] впервые провозглашается идея близости этики и психологии. В качестве метода получения данных о наличии нравственно-этического познания провозглашается этический метод, имеющий регулятивную функцию. Это метод психологического самонаблюдения, ведущий к внутреннему созерцанию нравственного состояния. Последнее, по мысли Н.К. Михайловского[8], оказывает определенное давление на действие личности и влияет на понимание

общественной жизни. Это та идея, которая позднее будет соотнесена с принципом детерминизма. Здесь же П.Л. Лавров[7] выстраивает трехуровневую структуру нравственно-этического сознания личности, формирующегося по принципу последовательного движения его ступеней развития: ощущение наслаждения и страдания, появление мысли, способной к расчету возникновение нравственного чувства, способного развиться в убеждение. На последней ступени НЭС у человека формируется представление о достоинстве личности.

Как в свое время Платон, рассмотрев строение души (разум, мужество, вождение), показал преимущественное присутствие ее элементов у разных людей, так и Ф.М. Достоевский в своем произведении «Братья Карамазовы» выстраивает структуру НЭС и показывает художественно-убедительно распределенность этой структуры у трех братьев. Дмитрий наделен чувственно-природным началом, Иван - рассудочным, а Алеша – деятельно-милосердным компонентами нравственно-этического сознания.

Кроме провозглашения доминирующего уровня сознания (чувственного, рассудочного, милосердного) Ф.М. Достоевский показывает, что добро постоянно соседствует со злом и что трехуровневая структура НЭС, как структура добра, должна включать, на каждом уровне соответствующие добру компоненты зла. На уровне чувственно-природного добра, когда человек следует чувственным наслаждениям, ему противостоит зло в виде естественных страстей – любострастия и гнева; на уровне рассудочном – уединения и гордыни; на уровне милосердном – уныния и отчаяния[4, с. 798-799].

Художественно-философское религиозное и психологическое осмысление нравственно-этических проблем сознания и его регулятивной роли поведения отдельной личности представлено в творчестве Л.Н. Толстого. Новизна Л.Н. Толстого – художника и мыслителя в рамках поставленной нами проблемы становления НЭС и его реализации в жизни состояла в том, что он, как личность и художник-мыслитель, прошел свой путь. Этот путь включал эволюцию: от художественного отображения всех перипетий становления и проявления нравственно-этического сознания личности до создания собственной теории «правильной жизни личности», основанной на законе непротivления злomu, и сформулировал реальную программу такой жизни (Самому правильно жить).

В виртуальной форме Л.Н. Толстой, как художник, показал всю неоднозначность и динамику нравственно-этической составляющей сознания своих героев (Наташа Ростова из «Войны и мира», Анна Каренина из

одноименного романа, князь Неклюдов из «Воскресения»). Глубокий анализ Евангелия, учений Христа о любви к ближнему и непротивлению злу привели Л.Н. Толстого к философско-антропологическому основанию добра как цельного элемента нравственно-этического сознания личности. Он, как художник-аналитик, пришел к выводу: подлинное добро – в непротивлении злему. Но квинтэссенцией учения Толстого становится создание программы практического воплощения своих мировоззренческих идей в реальном поведении личности[4, с.799-800]. Ключевым моментом нравственно-этического развития личности по Л.Н. Толстому становится идея самосовершенствования личности, которая в процессе следования этой идее должна преодолевать соблазны, суеверия, стремиться к правдивости и т.д.

Итогом становления нравственно-этического сознания личности с российской ментальностью, на наш взгляд, в этот период следует считать: любовь к ближним, сострадание к ближнему и самосовершенствование себя. Любовь к ближнему лучше всего сформулирована Ф.М. Достоевским устами старца Зосимы: любите человека и в грехе его, любите ваших близких деятельно и неустанно. Сострадание и милосердие, как нравственные чувства, являются высшим проявлением НЭС (П.Л. Лавров[7], Ф.М. Достоевский[см. 4]). Самосовершенствование личности, как проявление ее активного, субъектного начала может быть рассмотрено как рекомендация к практическому развитию НЭС личности путем самоуправления своим поведением.

Следующий этап становления нравственно-этического сознания, как этап создания теоретических основ НЭС сопряжен, во-первых с потребностью отечественных мыслителей рассматривать «добро» многополярно и как центральное звено НЭС (нравственный идеал, проявление мировой воли, смысл жизни, стремление к альтруизму, сверх Добро и др; во-вторых, рассматривать поведение отдельного человека через реальный поступок, как предложение реального метода, изучение многомерности, внешних детерминант поведения. Здесь продолжается линия сближения этики и психологии.

К.Д. Кавелин[9] в работе «Задачи этики» стремится получить ответ на вопрос о том, что движет реальным поведением человека, то есть какова его регулятивная составляющая. Он приходит к выводу, что главным регулятором факторов психической деятельности является идеал, который связывает разрозненные мотивы личности в одно целое и дает им общее направление. Кроме того, считается, что предметом этики является область внутренних поступков. К.Д. Кавелин показывает общее пространство этики и психологии

со стороны его внешних и внутренних регуляторов, детерминант. В нем должны присутствовать моменты зарождения поступков, складывающиеся законы душевной деятельности, а также нормы и способы нормальной для человека душевной деятельности. Подлинное движение к центральному моменту НЭС состоит в том, чтобы привести к единству субъективные идеалы личности и объективные идеалы общества, поднять отдельного человека до идеального типа человека с идеальным типом нравственности, основываясь на глубоком проникновении в его мотивационную сферу.

Дальнейшее продвижение к связыванию вместе этики и психологии прослеживается в работах Н.Я. Грота. Он делает предметом своего анализа мотивы человеческих поступков с выделением преобладающего мотива, названного им силой родового инстинкта или всеобщей мировой волей к жизни. Грот считает, что мировая воля к жизни – это цель, вектор, идеал нравственной жизни человека, это тот инстинкт духовного самосохранения и саморазвития, который заложен в природе всех живых существ, но достигает полноты развития только в человеке. Он проявляется у него в бескорыстной любви к живым существам, в направленном движении человека к идеалам добра и красоты[4]. Продолжая эту мысль, философ Л.М. Лопатин в «Теоретических основах сознательной нравственной жизни», основываясь на принципе свободы воли, определяет добро как свойство и закон природы, как идеал, движущий мировое развитие. В то же время, руководствуясь наличием проблемы нравственного дуализма добра и зла, Л.М. Лопатин признает бессилие законов добра над реальной жизнью человечества. В реальной жизни людей в качестве ориентиров преобладает эгоистичность. Однако, если допустить идею бессмертия души, то становится очевидным бессмысленность эгоизма. Ибо, если жизнь человека подчинена законам любви, лежащим в основе творения, то эгоизм есть безумие, ведущее к искажению подлинной нормы бытия[10, с. 117].

Возвращаясь к конкретному наполнению базовым характеристиками добра как центрального элемента НЭС, философ П.А. Кропоткин считает, что человек живет, руководствуясь тремя условиями: взаимопомощь, справедливость-равноправие, альтруизм-самопожертвование. Он устанавливает, что если борьба за существование одинаково ведет к прогрессу и регрессу, то фактор внутривидовой взаимопомощи ведет к прогрессу и совершенству. И это есть высшее проявление добра, заимствованное человеком из жизни природы. Справедливость-равноправие коренится в природе человеческого разума, являясь следствием двухполушарного строения нашего

мозга и склонность мозга искать во всем равноправие. Альтруистическая составляющая НЭС лучше всего представлена в категорическом императиве П.А. Кропоткина: «Расточай энергию чувств и ума, чтобы распространить на других твой разум, твою любовь, твою активную силу»[4, с. 851].

Идеолог «соборного добра» В.С.Соловьев нравственно-этическое сознание рассматривает как первую, чувственную часть общего сознания человека. Она сопряжена с чувствами стыда, жалости, благоговения, которые как первичные данные нравственности объединяются понятием «добро». Добро рассматривается в непосредственной связи с нравственным смыслом жизни, так как смысл жизни может быть найден только через добро. Добро, как целостность, проявляется в нравственном отношении человека к тому, что ниже его (чувство стыда), что равно ему (жалость) и что выше его (благоговение). Стыд, жалость и благоговение составляют «первичные данные нравственности» и скрытую целостность человеческого существа. В целостной природе человека добро совпадает с благом, выступая в трех видах: действительное совершенство – в Боге; потенциальное совершенство – в человеческом сознании и воле, вмещающих в себя абсолютную полноту бытия как идеал и норму; осуществление совершенства, которое происходит во всемирно-историческом процессе. Это позволяет В.С. Соловьеву сформулировать «категорический императив этики всеединства». Всеединство проявляется в совершенном внутреннем согласии с высшею волею[11].

Добро как осуществление совершенства в человеческой истории проходит родовую, национально-государственную и вселенскую ступени. При этом складывается совершенный нравственный порядок, где нравственная свобода каждого лица может быть осуществлена в рамках «собирающего человека». Действительное осуществление совершенства по В.С. Соловьеву может быть достигнуто не путем личного самосовершенствования, как у Л.Н. Толстого, а благодаря всеобщей организации нравственности. Человеческое общество должно быть «организованною нравственностью». И тогда свободное единение всех в совершенном добре может противостоять «собираемому злу», «злой собирающей воле», которая проявляется в национализме, космополитизме, преступной деятельности. Борьба с собирающим злом способствует переходу от разделенности, вражды людей к единению людей (собираемости) на духовно-нравственной основе[11].

Имеется три степени воплощения собираемости человека: семья, отечество, человечество. Формами нравственной организации являются вселенская церковь и христианское государство как собирающе-

организованная жалость. Таким образом, новое понимание добра и чувственной стороны общего сознания связано со смыслом жизни. Каждый человек может достичь не полного, но потенциального совершенства на основе следования идеалу и соблюдая нравственные нормы. Но путь этот нельзя пройти, индивидуально совершенствуясь. Его можно пройти только вместе с человечеством, путем всеобщей организации нравственности. Тогда единение всех в совершенном добре создает собирательного человека и всеединое добро[11].

Марксистское понимание добра связывается с правильным нравственным поведением отдельного человека, которое должно сливаться с групповыми интересами, когда свободное влечение своего собственного «Я» находится в гармонии с общественными интересами. Это, скорее всего, выглядело как более конкретное прочтение идеологии «всеединого Добра». Кроме того, здесь сделана попытка представить психологический механизм превращения внешних формальных требований долга во внутреннюю моральную потребность личности. Это тот самый механизм интроцепции, который в персонологии связывается с работами В. Штерна 30-х гг. XX века.

Соединение этики и психологии в период 20-50 годов XX века в России шло не столько в рамках дальнейшей проработки структуры НЭС и добра как его центрального звена, сколько в направлении конкретизации поведенческих действий советского человека. Понимание и оценка нравственности была связана с хозяйственно-общественной и правовой жизнью человека, когда «добро», как и в работах Н.Г. Чернышевского, было связано с понятием «польза». Революционные преобразования привели к разрыву с общепhilosophической традицией и на основе марксистско-ленинской идеологии была установлена «номенклатура нравственных норм», которая получила наиболее полное выражение в Моральном кодексе строителя коммунизма. Однако уже в то время стал ощущаться голод на стройную цельную нравственную систему, основанную на серьезнейших философских разработках с учетом традиций отечественной философии, этики и психологии.

Крен в сторону конкретики этики и психологии коснулся и тех исследований отечественных мыслителей, которые продолжали работать над этико-психологическими проблемами, будучи за рубежом (Н.А. Бердяев[8], Н.О. Лосский[2], С.Л. Франк[13] и др.) или, оставаясь в России, двигались по неортодоксальному пути (М.М. Бахтин[14]).

Н.А. Бердяев снова возвращается к проблеме добра и зла в аспекте преодоления этого дуализма путем актуализации в человеке его творческого

начала. Он утверждает, что «этика творчества есть преодоление дуализма добра и зла». Борьба со злом здесь осуществляется творческим преображением зла в добро. В этике творчества добро перестает быть конечной целью жизни и бытия, ибо в добре важнее всего не нормативная цель, а реализуемая творческая энергия, ведущая человека к Царству Божьему, где доминирует «сверхдобро», понимаемое им как подлинная красота[8].

В центре внимания Н.О. Лосского становится проблема условий абсолютного добра. Первое условие устанавливается аксиологией, то есть системой ценностей. Развивая положения К.Д. Кавелина, Н.О. Лосский подчеркивает, что все нравственные действия, даже эгоистические поступки, руководятся комплексом мотивов, что создает направленность поведения. Второе условие – свобода воли, сопряженная с нравственной ответственностью человека. Если свобода воли, как внутренний выбор, может быть абсолютной, то свобода действия – относительна и ограничена. Третье условие – наличие в действиях, поведении человека бескорыстия, сострадания и любви к ближнему, когда он интуитивно проникает в чужое «Ты», в мир чужого бытия[2].

В позиции С.Л. Франка утверждается, что природа добра двойственна: оно абсолютно притягательно, является источником высшего блага и в то же время неспособно противостоять силам тьмы, силам зла. И тогда главное проявление состоит в том, чтобы излить в мир благодатную силу любви, вносить добро в человеческие сердца, в личные отношения между людьми, неустанно бороться с силами разрушения[13].

Итак, на протяжении многих веков развития учения о нравственно-этическом сознании в российской философской, религиозной, этической и психологической школах сложилось определенное представление о его структуре, о добре – центральном звене этой структуры, о формах существования добра за пределами сознания отдельного человека. Нравственно-этическое сознание рассмотрено здесь нами как первая составляющая предмета нравственно-этической психологии.

Вторая составляющая предмета нравственно-этической психологии, - средства проявления НЭС в рамках поведенческого и деятельного взаимодействия с Миром и с самим собой, - представлена с учетом идеалов, нравственных норм и правил, а так же – системы ценностей, мотивов. Однако все больше ощущается необходимость не только теоретического осмысления механизма осознания этико-психологических аспектов жизнедеятельности человека, но и экспериментального изучения, проявления этико-психологических моментов в реальном действии, поведении, поступке

человека, с учетом комплекса детерминант (внешних и внутренних). Это было сделано М.М. Бахтиным[14] на материале анализа действий и поступков героев художественных произведений с позиции диалогической теории нравственного бытия. На материале такого события, как жизнь и смерть Христа, М.М. Бахтин[14] показывает, что подлинную реальность нравственного деяния Христа нельзя передать ни в терминах теоретических категорий, ни в категориях исторического познания, ни в образах эстетической интуиции. В каждом случае пропадает полнота нравственного свершения. Он показывает, что реальное событие – поступок, не может быть адекватно представлено монологическими средствами и предлагает сделать это в реально-диалогическом контексте. При этом конкретные моменты построения поступка должны включать три позиции субъекта действия: «Я-для-себя», «Я-для-другого», «другой-для-меня». Тогда в событие-поступок втягиваются научные, эстетические, политические и религиозные ценности, стянутые эмоционально-волевой регуляцией субъекта.

М.М. Бахтин[14], таким образом, на материале творчества Ф.М. Достоевского делает в литературоведении и в этике то, что стало утверждаться в экспериментальной психологии как Я-концепция (У. Джемс, Дж. Мид, К. Роджерс). Однако, отличие М.М. Бахтина в том, что это не только многомерный показ личности самой по себе, как это стало делаться в экспериментальной психологии, а показ личности в момент совершения действия, когда благодаря всем вышеуказанным детерминантам в этической психологии личности может быть показана вся архитектоника ее нравственно-этического сознания, замкнутая на реальное поведение, которое может быть оценено с точки зрения доминирующих в обществе законов, нравов, правил жизни.

Актуальность обращения к нравственно-этическим вопросам в современной России связана с тем, что идет устойчивое формирование людей с пониженным уровнем терпимости к насилию, смерти – ко злу. Это проявляется в понижении порога чувствительности к порочному поведению. Именно в этот момент развития Российского общества ощущается потребность обращения к пониманию Человека, как носителя нравственно-этического сознания, как духовного существа, ответственного за всё то, что делается рядом, в России, на планете Земля. Однако проблема состоит в том, что психология личности как ветвь научной психологии ещё не в должной мере освоила то, что вполне может быть введено в неё как очень значимый компонент.

О нравственном развитии человека и его моральном сознании более других дает представление этика – наука о морали (нравственности), в центре которой стоит изучение обычаев, привычек, нравов, выработанных на протяжении долго времени приемлемых способов общения между людьми внутри сообществ различного уровня: от семьи до объединения наций. Стык между этикой и психологией как науки о внутреннем мире и поведении человека в данном случае создает пространство для этической психологии. В настоящее время нравственно-этическая психология личности» складывается как самостоятельная ветвь знания, которая со временем может стать в один ряд с другими областями психологической науки.

В историческом аспекте, содержание нравственности постоянно меняется. Сложно сказать из каких посылок совершает свой моральный выбор реальный человек. Вместе с содержанием понятия человечность, меняется и используемый им тезаурус. Следовательно, разработка нравственно-этической психологии предполагает накопление теоретико-экспериментального материала на большом контингенте испытуемых, с последующим выходом в область прикладных исследований. Целью данных исследований должно стать изучение феноменологии этической культуры современников, в которую входят устойчивая система этических характеристик (ориентиров), определяющих направленность поведенческой активности в сторону добродетельных или порочных поступков. Изучение особенностей проявления этической культуры студентов различных Казанских вузов, стало одним из таких исследований.

Цель исследования заключалась в том, чтобы выделить уровень развития этической культуры и ее содержательных границ у современной студенческой молодежи в возрасте от 17 до 25 лет (232 девушки и 90 юношей). Сбор данных осуществлялся с помощью теста «Добро-Зло» и модифицированного метода «Интервью с самим собой». С помощью теста «Добро-Зло» фиксировался количественный показатель - уровень человечности, отражающей соотношение этически-конструктивных и этически-деструктивных качеств. Качественный анализ в исследовании психологии этической культуры студентов строился на результатах самоотчетов студентов, которым предлагалось раскрыть собственное понимание нравственности через специально сформулированные вопросы по принципу метода «Интервью с самим собой» (Л.М. Попов[15]). В рамках данной работы анализировались следующие позиции модифицированного метода: 1). Опишите, каким Вы представляете высоконравственного человека. Опишите, какими качествами он должен обладать, как Вы понимаете значение этих качеств. Пожалуйста, приведите

примеры проявления данных качеств. Таким же образом опишите безнравственного человека (качества, значения этих качеств, примеры проявления этих качеств). 2). Опишите Себя как нравственного человека. Опишите, какими качествами Вы обладаете. Есть ли сходство с идеалом, описанным в предыдущем пункте Вашего сочинения, и если есть, то в каких качествах? Есть ли различия с идеалом, описанным во втором пункте Вашего сочинения, и если есть, то в каких качествах? Есть ли у вас качества, которые Вы сами бы охарактеризовали как «недостаточно нравственные» или «безнравственные»?

Было выявлено, что этическая культура студентов в целом соответствует среднему уровню развития. При этом количественно показатели этической культуры юношей соотносятся с показателями девушек. Так выраженность этически-конструктивных качеств соотносится со средним уровнем как среди юношей ($X_{\text{ср}}=94$), так и девушек ($X_{\text{ср}}=96,2$). Выраженность этически – деструктивных качеств находится на уровне ниже среднего - юноши ($X_{\text{ср}}=69,5$), девушки ($X_{\text{ср}}=67,9$). Выраженность человечности (как интегрального показателя этического развития) проявилась на среднем уровне - юноши ($X_{\text{ср}}=24,5$), девушки ($X_{\text{ср}}=28,2$).

Далее было изучено качественное наполнение содержательных границ этической культуры, которое отражает категории, интегрирующие в себе основные понятия, которыми оперируют студенты в нравственных описаниях и самоописаниях. В категорию «Агрессия» вошли следующие описательные характеристики: «рукоприкладство», «осквернение», «агрессивный», «мстительность», «издевается», «оскорблять», «наказывать» (представлена у 24% девушек и 18% юношей).

Категория «Культура» состоит из двух подблоков. Подблок «Эрудиция» - «большой багаж знаний», «высокий литературный запас», «образованный», «кол-во образований», «культурный», «научная лексика», «многослойный» представлен у 18% девушек и 26% юношей. Подблок «Воспитание» - «воспитанный», «жаргон», «наглый», «хам», «грубый», «интеллигентный», «низок в поступках», «вежливый», «умеет себя вести», «эстетичный», «мораль», «этика» – 90% девушек и 58% юношей. Категория «Ответственность» включает: «ответственный», «обязательный», «принципиальность», «не исполняет обещания» (30% девушек и 16% юношей). Категорию «Цинизм» («не верующий ничему», «безразличие», «не уважает других», «не смеется над другими», «ни что не нравится», «презрение», «готов идти по головам», «нет ценностей») использовали 24% девушек и 32% юношей.

Категория «Добро», включая антитезу – «Зло», состоит из: «доброжелательный», «добродушный», «великодушный», «злой», «миролюбивый» (58% девушек и 50% юношей). Категорию «Интеллект» («здоровое мышление», «любопытность», «умеющий выразить свою точку зрения», «мысли», «умный», «грамотный») использовали 14% девушек и 32% юношей. Категория «Эмпатия» включает: «выслушать других», «чуткий», «отзывчивость», «понимающий», «сочувствие», «поддержка», «солидарный», «милосердие» (46% девушек и 40% юношей). Категория «Жадность» («жадный», «алчный», «скупой», «щедрый») и встречается у 10% девушек и 8% юношей. Категория «Здоровье» состоит из: «пьянство», «здоровый образ жизни», «наркомания», «курение» (12% девушек и 4% юношей). Категория «Коммуникабельность» («коммуникабельный», «обаятельный», «компромисс», «открытый обществу», «приветливый») встречается у 24% девушек и 12% юношей. Категория «Порядочность» («честность», «обман», «вранье», «правда», «порядочность», «лживость», «честь», «искренность») - 54% девушек и 40% юношей.

Категория «Педантичность» («пунктуальный», «педантичность», «опрятный», «дисциплинированность», «аккуратный») - 6% девушек и 14% юношей. Категория «Оптимизм», включая антитезу «Пессимизм» («оптимизм», «пессимизм») - 2% девушек и 4% юношей. Категория «Плохой» («плохой», «хороший», «положительный») - 4% девушек и 8% юношей. Категория «Совесть» («совесть», «раскаяние») - 12% девушек и 32% юношей. Категория «Религиозность» («вера в Бога», «мусульманин») - 6% девушек и 4% юношей. Категория «Эгоизм» («думает не только о себе», «эгоист», «самолюбие», «любит только себя») - 18% девушек и 20% юношей. Категория «Альтруизм» («помогающий», «забота», «готовый жертвовать») - 26% девушек и 36% юношей. Категория «Самоконтроль» («управление эмоциями», «сдержанный», «уравновешенный», «устраивает сцены», «эмоционально не сдержанный», «вспыльчивый», «спокойный», «раздражительный») - 30% девушек и 20% юношей. Категория «Целеустремленность» («нет целей», «целеустремленность», «живет сегодняшним днем») - 6% девушек и 16% юношей.

Категория «Тактичность» («не задевает чувства других», «тактичный») - 4% девушек и 6% юношей. Категория «Гуманизм» («любовь ко всем», «человеколюбие», «человечность») - 26% девушек и 4% юношей. Категория «Уважение» («уважение», «принятие других как равных») - 38% девушек и 26% юношей. Категория «Самокритичность» («самокритичность», «анализирует свои действия») - 4% девушек и 4% юношей. Категория – «Самореализация»

(«самосовершенствование», «саморазвитие», «готовность исправлять свои недостатки») - 8% девушек и 4% юношей. Категория «Трудолюбие» - 6% девушек и 4% юношей. Категория «Гордость» («гордость», «считают что всегда правы», «высокомерие», «выше других») - 2% девушек и 10% юношей.

Категория «Толерантность» («терпеливый», «терпимость», «ценить интересы других», «лояльность ко всему», «уважение традиций») - 20% девушек и 12% юношей. Категория «Сильный характер» («слабый», «воля», «сила», «стойкость», «храбрость», «смелость», «мужество», «сильный духом», «надежный», «независимый», «внутренний стержень») - 16% девушек и 14% юношей. Категория «Справедливость» («справедливость», «объективность») - 24% девушек и 4% юношей. Категория «Скромность» («скромность», «смирение») - 2% девушек и 4% юношей. Категория «Доверие» («доверие другим», «вера») - 2% девушек и 2% юношей. Категория «Опыт» («жизненный опыт», «мудрость») - 2% девушек и 4% юношей.

В результате проведенного исследования выделены содержательные границы этической культуры современной студенческой молодежи, включающей комплекс основных этических понятий реально существующих в их среде (категории, интегрирующие в себе основные понятия, которыми оперируют студенты в нравственных описаниях и самоописаниях). Данными категориями выступают: «агрессия», «культура», «ответственность», «интеллект», «эмпатия», «жадность», «здоровье», «коммуникабельность», «порядочность», «педантичность», «оптимизм» и другие. Также выявлены количественные показатели проявления этической культуры современных студентов, которые в целом соответствуют среднему уровню, как среди юношей, так и девушек.

Литература

1. Немов Р.С. Психологический словарь. – М.: Владос, 2007. – 560с.
2. Лосский Н.О. Условия абсолютного добра: Основы этики; Характер русского народа. - М.: Политиздат, 1991. - 368с.
3. Федотов Г.П. Святые Древней Руси. - М.: Московский рабочий, 1990. - 269с.
4. Назаров В.Н. Россия // История этических учений: Учебник; под ред. А.А. Гусейнова. – М.: Гардарики, 2003. – С.771-893.
5. Ключевский В.О. Добрые люди древней Руси. - Сергиев Посад, 1892. - 20с.
6. Ярошевский М.Г. Наука о поведении: русский путь // Вопросы психологии. – 1995. - №4. – С.5-18.

7. Лавров П.Л. Избранные труды / сост. Р.А. Арсланов. – М.: Институт общественной мысли, 2010. – 614с.
8. Бердяев Н.А. Субъективизм и индивидуализм в общественной философии: Критический этюд о Н.К. Михайловском. - М.: Канон+, 1999. - 480с.
9. Кавелин К.Д. Задачи этики: Учение о нравственности при современных условиях знания. - СПб.: тип. М. Стасюлевича, 1886. - 148с.
10. Лопатин Л.М. Аксиомы философии: Избр. ст. - М.: РОССПЭН, 1996. – 558с.
11. Соловьев В.С. Оправдание добра: нравственная философия. – М.: Республика, 1996. – 479с.
12. Бердяев Н.А. О назначении человека. - М.: Республика, 1993. – 382с.
13. Франк С.Л. Русское мировоззрение. – СПб.: Наука, 1996. - 736с.
14. Бахтин М.М. К философии поступка // Философия и социология науки и техники. М.: - Наука, 1986. - С.80-160.
15. Попов Л.М. Психология самодеятельного творчества студентов. – Казань: Изд-во Казан. ун-та, 1990. – 237с.

Вопросы для самоконтроля:

1. Раскрыть понятие «нравственно-этическое сознание личности».
2. Характеристика и содержание первого этапа становления нравственно-этического сознания в российской нравственно-этической культуре.
3. Характеристика и содержание второго этапа становления нравственно-этического сознания в российской нравственно-этической культуре.
4. Характеристика и содержание третьего этапа становления нравственно-этического сознания в российской нравственно-этической культуре.

2.3. Человечность как духовное измерение личности

В.М. Бехтерев – неоднозначная фигура в психологии. Его позиция как ученого складывалась в период перехода от интроспективной к экспериментальной психологии. Желание понять истоки душевной болезни человека и помочь в ее преодолении побуждают Бехтерева к поиску своего пути. На взгляд Бехтерева, душевная болезнь – это, прежде всего заболевание психическое, материальным носителем психики является мозг, а реальным проявлением душевной болезни является нарушение деятельности мозга и его основной психической функции - сознания. На первом этапе своей исследовательской деятельности Бехтерев, находясь под определенным влиянием интроспективной психологии, где предметом психологии считалось сознание, формулирует представления о структуре и этапах формирования сознания [1].

Наиболее значимыми идеями данной концепции, на наш взгляд, становятся три идеи: первая – состоит в том, что сознание человека – это, прежде всего интеллектуальная составляющая психики, и она является продуктом ориентации человека во времени и пространстве; вторая – сознание человека человечно и являетсяместилищем собственно человеческих представлений (нравственных, религиозных, правовых) и самосознания; третья – сознание находится в процессе развития, а при возникновении душевной болезни оно разрушается, где развитие и разрушение – два полюса жизнедеятельности человека.

Исходя из этих идей, сформулированных в Казанский период его творчества (1885-1893гг.), складывается последующая парадигма этого ученого. Обращение к сознанию с одной стороны, - это признание многовековых усилий философов (Платон, Аристотель, Декарт) познать внутренний мир человека в виде проявлений души и сознания. С другой стороны, рассуждая как ученый – материалист, находясь под определенным влиянием взглядов И.М. Сеченова, Бехтерев приходит к выводу, что постижение сознания, а, следовательно, его разрушение, возможно понять только при тщательном изучении материального носителя сознания – мозга. И в этом случае сознание как функция мозга тесно связано с его структурой, строением, где разрушение какой-либо его части приводит к разрушению высших этажей сознания.

Первая идея Бехтерева о сознании как аппарате ориентации во времени и пространстве в последующем воплотилась в более широкую идею, согласно которой человек есть такой же элемент Вселенной, как и другие материальные

тела. Следовательно, на него распространяются все те законы, которые есть в природе [4]. На наш взгляд, наиболее эвристичными с точки зрения современной психологии являются два закона: закон сохранения энергии и закон ритма.

Бехтерев считал, что психическая сфера человека проникнута энергией[3]. Давая характеристику социально-психологической концепции Бехтерева, А.В. Брушлинский и В.А. Кольцова фиксируют внимание на том, что энергия – это базовое субстанциональное, предельно широкое понятие, выступающее в качестве основания психических и материальных явлений, источник развития и проявления всех форм жизнедеятельности человека и общества [5]. Скорее всего, считает Бехтерев, в энергии имеется две стороны: материальная, выражающаяся определенным колебанием частиц вещества, и нематериальная, т.е. сила или деятельное начало, которая также дает толчок к развитию психических явлений и может быть названа психофизической энергией. По Бехтереву, в ходе взаимодействия человека с внешним миром, внешняя («свободная») энергия поступает в организм человека через органы чувств и преобразуется в них в нервно-психический процесс. При социальной активности человек наоборот превращает нервно-психическую энергию в свободную энергию, тем самым пополняя мировое энергетическое пространство. Объясняя материалистическое обоснование действий, поведения (предмет объективной психологии), Бехтерев считал, что преобразование энергии внешнего раздражителя в нервный процесс, приводит в движение мышцы и проявляется во вне в поведении человека [7].

При всей дискуссионности вопрос об источниках внутренней энергии, т.е. инициативных действиях как центральном элементе современной субъектной психологии, данная идея может иметь гипотетическое решение: мера представленности инициативных действий креативного плана зависит от частоты и глубины контактов субъекта с объектами внешнего мира и с самим собой (рефлексия).

Закон ритма распространяется на все природные явления и на жизнедеятельность человека. Ритмическое начало свойственно человеку как организму и как носителю сознания в развитии таланта, где есть свои расцвет и упадок, в развитии всякого учения, всякого государства [4]. Явление ритма находит подтверждение в когнитивной психологии, когда авторы деятельностного подхода формируют идею постоянных взаимопереходов экстерналильных действий в интерналильные и наоборот [6].

Кроме того, заслуживает внимание вводимое Бехтеревым понятие «колеблющаяся величина», которое является у него основной характеристикой личности. Подтверждением того, что к личности применимо сочетание колеблющаяся величина является наш анализ предмета психологии личности от античности до периода начал экспериментальной психологии. Выявлено, что предметом выступают и личностные, характерологические черты, и когнитивные процессы, и аффективные состояния, и субъектные проявления [8]. Таким образом, колеблется представление о том, что есть самое центральное в личности.

Первая идея, как идея научного, беспристрастного изучения человека, его поведения связывается у Бехтерева также с необходимостью создания объективной психологии в противовес интроспективной (субъективной) психологии [2]. Практическим обоснованием нового подхода было то, что душевнобольные люди не в состоянии методом самонаблюдения представить достаточно адекватно свой внутренний мир и степень его разрушения. Более полная картина психического облика больного создавалась, когда шло наблюдение за неосознаваемыми факторами – жестами, мимикой, интонацией. Человек, его действия, поведение, должны быть изучены в объективной психологии как пассивный объект, т.е. без всяких субъектных проявлений. Это сближало исследования поведения человека с исследованиями в науках естественного профиля. На наш взгляд, ценность такого подхода состояла в возможности открытия законов функционирования психики, во вскрытии внутренних механизмов психической жизнедеятельности, в формулировке всеобщих принципов психологии, в построении системно-структурной модели психологической организации человека, наконец, в оформлении наиболее теоретической отрасли психологии – общей психологии.

Вторая идея, которая следует из структуры сознания Бехтерева, говорит о том, что при всем объективном, беспристрастном подходе к человеку, необходимо принимать во внимание то, что делает человека человеком. Это не столько интеллектуально-деятельные параметры, сколько те нравственные, правовые устои, религиозная принадлежность (вера), которые сформировались в каждом народе, нации на протяжении многих веков. Понимая это, Бехтерев и считал, что параллельно с объективной психологией имеет право на жизнь и субъективная психология. Не желая сводить их воедино и тем самым признавать за субъективной психологией, право на научность, объективность, Бехтерев, изымает из объективной науки о поведении человека слово «психика» и утверждает название новой науки - рефлексология.

Бехтерев – теоретик в реальной жизни сосуществовал с Бехтеревым – практиком, которому важно было не только познать человека, его болезнь, но и помочь человеку как врач, восстановить его психику, т.е. познание в его жизнедеятельности сочеталось с преобразованием.

Оставаясь сыном своего времени и своего народа, Бехтерев понимал, что человечность, как важнейший компонент субъективной психологии человека – это сострадание человеку, помощь ему. Не случайно в девизе создаваемого Бехтеревым Психоневрологического института соединились две важнейших миссии: познать человека и полюбить его. И если познание понимается однозначно по отношению к ребенку, юноше, бедняку и больному, то «полюбить» несет более широкую семантику: дать все, что жаждет младенческая душа, помочь юноше в создании нравственных идеалов, предотвратить преступление, облегчить страдания больного. Наконец, что необходимо полюбить в человеке все человеческое [7, с.63] Отсюда следует, что человечность, не являясь предметом исследования Бехтерева – теоретика, всегда была необходимым звеном Бехтерева – практика.

Современное прочтение тезиса Бехтерева о человеческом в человеке реализуется в работах сторонников развития новой отрасли психологии – нравственно – этической психологии [9]. Определенный задел в создании данной отрасли имеется в работах С.Л. Рубинштейна, Б.С. Братуся, М.И. Володиковой, А.Л. Журавлева, А.Б. Купрейченко, Л.М. Попова, В.Д. Шадрикова, А.В. Юревича и др. Просматривается два подхода в ее становлении: описательно-этический и экспериментально-психологический. В первом ведется описание нравственного состояния определенных слоев общества, отдельных его представителей. И это – дань той философско-религиозной психологии в России, которая связана с именами Л.М. Лопатина, Н.О. Лосского, В.С. Соловьева, С.Л. Франка. Во втором – дается описание методик диагностики с их применением к различным группам испытуемых, а также технология преодоления порочных и развитие тех нравственных начал, которые характеризуются одним словом – Добро (М.И. Володикова с сотрудниками, А.Б. Купрейченко – А.Е. Воробьева, Д.А. Леонтьев, Л.М. Попов с сотрудниками, Т.П. Скрипкина и др.) [10].

Третья идея Бехтерева связана с формированием собственно человеческой ступени познания – с самосознанием личности, а также с разрушением сознания при душевной болезни. Здесь, на наш взгляд, и обозначилась трагедия Бехтерева. Бехтерев – теоретик, признавая право на научный (объективный, подлинный) результат только в рамках объективной

психологии (рефлексологии), обрек себя на изучение низших форм психологической организации человека – его рефлексов.

Он понимал, что самосознание – высшая форма психики, но ее невозможно постигнуть, игнорируя методы самонаблюдения, самоанализа, саморазвития, т.е. сведений о себе, своем внутреннем мире с его ценностно – смысловыми ориентирами. Это невозможно постигнуть даже и сейчас при достаточно большом наборе тестовых методик, ибо субъективная окраска ответов не может быть исключена. Не в силах допустить в научном исследовании человека, его поведения субъективную составляющую, Бехтерев лишил себя возможности научно описать разрушение высшей ступени сознания личности.

Трагедия Бехтерева в непримиримости его с самим собой: в непримиримости Бехтерева – теоретика с Бехтеревым – практиком, жестким последователем естественно – научной линии в психологии. И все-таки ценность Бехтерева – врача состоит в том, что он заложил основы современной практической психологии, основное кредо которой помочь человеку. Адекватная помощь возможна лишь в том случае, когда практический психолог может поставить диагноз, а в последующем провести развивающие, коррективные преобразования в клиенте, если ориентируется на сведения о человеке из медицины, физиологии, антропологии, социологии, знает его прошлую жизнь, окружение и принимает во внимание личностные особенности.

Литература

1. Бехтерев В.М. Сознание и его границы. - Казань: Типография Императорского Университета, 1888. – 32 с.
2. Бехтерев В.М. Объективная психология. - М.: Наука, 1991. – 475 с.
3. Бехтерев В.М. Психика и жизнь. – М.: Книжный клуб Книговек. – 590с.
4. Бехтерев В.М. Избранные работы по социальной психологии. - М.: Наука, 1994. -398 с.
5. Брушлинский А.В., Кольцова В.А. Социально-психологическая концепция В.М. Бехтерева / Избранные работы по социальной психологии. М.: Наука, 1994. – С.3 - 17
6. Леонтьев А.Н. Деятельность. Сознание. Личность. - М.: Политиздат, 1975. – 303 с.
7. Логинова Н.А. Опыт человекознания: история комплексного подхода в психологических школа В.М. Бехтерева и Б.Г. Ананьева. – Спб.: Изд-во С.-Петербур. Ун-та, 2005. - 283 с.

8. Попов Л.М., Ибрагимова Е.Н. Предмет психологии личности и ее базовые компоненты в доэкспериментальной психологии // Образование и саморазвитие. 2014. № 4. с.68-73.
9. Попов Л.М., Устина Ю.Н. Проблемы этической психологии: предмет и методы // Психология человека в современном мире. Т.6. Духовно – нравственное становление человека в современном российском обществе. - М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2009. - С. 92-99.
10. Методики диагностики и изучения нравственной сферы личности / сост. Л.А. Закирзянова, науч. ред. Л.М. Попов. – Казань: Отечество, 2013. – 123 с.

Вопросы для самоконтроля:

1. Раскрыть человечность в русле идеи В.М. Бехтерева о том, что сознание человека – это интеллектуальная составляющая психики, которая является продуктом ориентации человека во времени и пространстве
2. Раскрыть человечность в русле идеи В.М. Бехтерева о том, что сознание человека является вместилищем собственно человеческих представлений и самосознания
3. Раскрыть человечность в русле идеи В.М. Бехтерева о том, что сознание человека находится в процессе развития, а при возникновении душевной болезни оно разрушается, где развитие и разрушение – два полюса жизнедеятельности человека.
4. Что такое «колеблющаяся величина»
5. Раскрыть идеи В.М. Бехтерева о человечности
6. Объясните идею В.М. Бехтерева о том, что сознание человека
7. Описать современный этап развития нравственно этической психологии личности

2.4. Нравственные характеристики современных студентов

В регуляции поведенческой активности человека значимое место занимают нравственные детерминанты. Проявляясь в социально-психологическом пространстве, система нравственных координат определяет как отдельные поступки субъекта в конкретных ситуациях жизненного выбора, так и общую стратегию его жизни. В настоящее время исследования нравственности носят междисциплинарный характер и выступают краеугольным камнем более широкой проблематики – духовного начала человека. Проблема духовности лежит в центре внимания многих гуманитарных дисциплин, прежде всего, философских. В этом ряду изучение вопросов духовно-нравственного становления человека с позиций психологии имеет особую значимость, так как их решение предполагает не только построение теоретических моделей активности личности во взаимодействии с другими людьми, но и практическую реализацию технологий развития гармоничного поведения. Особенно это актуальным выглядит в свете происходящих в мире событий, когда исследователями отмечаются такие негативные тенденции, как нивелирование ценностей, рост напряженности и конфликтов, возросшая агрессивность.

Большинство исследователей соглашается с тем фактом, что одна из основных функций духовности связана с обеспечением гармоничных отношений людей в социуме. Под психологическими отношениями, согласно В.Н. Мясищеву, можно понимать «целостную систему индивидуальных, избирательных, сознательных связей личности с различными сторонами объективной действительности. Эта система вытекает из всей истории развития человека, она выражает его личный опыт и внутренне определяет его действия, его переживания» [1, с.7]. В социально-психологическом пространстве отношения проявляются через процессы межличностного взаимодействия, в основе которых лежат объективно переживаемые и в разной степени осознаваемые взаимосвязи между людьми. Следовательно, основой духовно-нравственных проявлений личности выступает ее этическая направленность, которая отражает характер самореализации человека в его взаимоотношениях с окружающими людьми.

Заслуга в выделении этического начала в психологии принадлежит С.Л. Рубинштейну[2]. Автор одним из первых соединяет этику с психологией, что выступает логическим продолжением его понимания субъекта, который «...в своих деяниях, в актах творческой самодеятельности не только обнаруживается и проявляется, но в них созидается и определяется» [2, с.438]. Субъект, по

своему определению является существом духовным, стремящимся к самосовершенствованию и достижению определенных идеалов. В этой связи, А.В. Брушлинский в монографии «Психология субъекта» особо подчеркивает, что дух, душа, духовное – это не надпсихические образования, а различные качества психического, как важнейшие атрибуты субъекта [3, с.50]. Этическое начало определяется С.Л. Рубинштейном как способ сосуществования людей, через который осуществляется признание другого как ценности, как субъекта развития и саморазвития, а не как объекта воздействия. Тем самым выделяется точка интеграции предметов этики и психологии - отношение к другому человеку[4].

В настоящее время проблема этического начала в личности активно прорабатывается отечественными психологами (К.А. Абульханова[5], Б.С. Братусь[6], М.И. Воловикова[7], А.Л. Журавлев[8], В.В. Знаков[9], Л.М. Попов[10], В.Д. Шадилов[11] и др.). Однако, несмотря на разные подходы, основное направление большинства исследований отражает традиции, заложенные С.Л. Рубинштейном[2,4]. Оно сводится к интеграции категорий духовности, нравственности, морали и этики в систему психологических знаний с последующей адаптацией к нуждам теории и практики. В данной работе мы придерживаемся позиции, что научное осмысление проблемы нравственного поведения личности предполагает необходимость введения новой отрасли психологии – этической психологии личности (Л.М. Попов[10]), предметом которой выступает активность человека, детерминированная его нравственной организацией. Крайними характеристиками такой нравственной организации являются понятия Добра и Зла, заложенные в этическую культуру личности со времен начала цивилизации и выступающие детерминантами ее добродетельного (положительного) и порочного (отрицательного) поведения.

Одной из центральных категорий этической психологии личности, на наш взгляд, выступает понятие этической культуры. Согласно Большой Советской Энциклопедии, собственно понятие культуры используется для характеристики материального и духовного уровня развития определённых исторических эпох, общественно-экономических формаций, конкретных обществ, народностей и наций. Предложенное определение показывает, что термин культура может использоваться при описании широкого круга явлений, связанных с жизнедеятельностью отдельного субъекта, группы, общества. Однако существенной характеристикой культуры, ее внутренним содержанием выступает смысловая составляющая. Культура, несмотря на многообразие проявлений, выступает системой смыслов и значений, которые имеют личностно-

характерологическую окраску и отражаются как в сознании отдельного человека, так и определенного сообщества. Такой подход, на наш взгляд, наиболее точно наполняет понятие культуры психологическим содержанием. С данных позиций мы подходим к рассмотрению другого понятия – этической культуры.

Под этической культурой мы понимаем систему статико-динамических характеристик нравственной детерминации поведения человека как субъекта развития и саморазвития. Статический характер этической составляющей предполагает наличие устойчивой системы этических характеристик, которые определяют направленность поведенческой активности в сторону добродетельных или порочных поступков. Динамический характер этической составляющей обусловлен наличием проблемных зон, которые включают конфликт этических характеристик в ситуациях жизненного выбора субъекта, когда происходит их переоценка и трансформация. Другими словами, под этической культурой подразумеваются нравственные идеалы личности как должное, которые либо реализуются в действительное, либо остаются в возможном (нереализованном).

Концептуальная основа понимания этической культуры базируется на модели психологической организации человека как субъекта развития и саморазвития (Л.М. Попов[10]), где этическое начало является составляющей детерминантного комплекса, который представлен внешней и внутренней детерминацией. Внешняя детерминация обусловлена действием внешних причин, побудителей (типы профессий, макро и микросреды). Внутренняя детерминация отражает действие внутренних причин, которые определяют направленность действий субъекта вовне и создают условия для постоянного самоизменения (мотивационно-личностная сфера, Я-полисфера). С этой точки зрения этическая культура рассматривается двояко: как соответствие или несоответствие нормам, сложившимся в определенной культуре или субкультуре и как соответствие или несоответствие внутренним нормам отдельной личности. Такое понимание этической культуры, во-первых, дает возможность описать разнообразные типы человеческого поведения (агрессивное - неагрессивное, социальное - асоциальное, конструктивное – деструктивное и др.). Во-вторых, такое понимание этической культуры в каждом случае позволяет соотнести поведенческие действия и поступки с общечеловеческими, национальными, религиозными, семейными, субкультурными правилами, нормами, обычаями, традициями, нравами, свойственными другим людям. В-третьих, это дает возможность определять

уровень и возможности коррекционной деятельности по движению от порочного поведения к добродетельному.

В содержательном аспекте этическая культура включает систему этических черт, которые отражают особенности отношения к окружающему миру конкретного субъекта через такие категории как Добро и Зло, которые детерминируют как поведение человека в конкретных ситуациях, так и стратегию жизни в целом. В психологическом понимании Добро и Зло являются органическими элементами установок, мотивов, целей, ценностных ориентаций, представлений и категориальных структур индивидуального сознания. Их наличие характеризует определенный уровень развития личности, ее сознания и самосознания. Они проявляются через отношение к себе и другим людям в поведении личности.

В структурном аспекте этическая культура выступает составляющей психологической организации человека как субъекта развития и саморазвития. Под психологической организацией мы понимаем внутренний мир человека. Он включает в себя то, что дано человеку от природы и то, что отложилось и постоянно откладывается в виде продуктов идеального плана (образов, моделей), имеющих личностно-характерологическую окраску. Механизм приводится в движение самим человеком, который находится в постоянном взаимодействии. «Взаимодействие» в данном случае выступает основной процессуальной характеристикой данного механизма и проявляется в общении, деятельности, поведении, познании[10].

Итак, категории добра и зла, являясь ценностями и антиценностями человеческого поведения, выступают в качестве регуляторов взаимоотношений между людьми. Характер же этих взаимоотношений (конструктивные - деструктивные, гармоничные - дисгармоничные) во многом зависит от векторной направленности этической системы обоих субъектов взаимодействия. Однако здесь следует признать, что в различных ситуациях субъект способен к различным поступкам. Например, человек может помочь другу в трудную минуту, однако, он также способен обидеть или оскорбить его через определенное время; человек может уступить бабушке место в транспорте, а через несколько минут стать инициатором драки. То есть этические категории, безусловно, являются динамическими характеристиками, а не просто застывшими статичными формами. С другой стороны, гипотетически эти категории могут выступать некими абсолютами, как со знаком плюс (абсолютная добродетель, абсолютная честность, абсолютная

бескорыстность), так и со знаком минус (абсолютное хамство, абсолютная жестокость, абсолютная агрессивность).

Безусловно, этические характеристики, отражающие антиценности человеческого поведения (зло), представленные в форме абсолютов, определяют деструктивный характер субъекта во взаимоотношениях с другими людьми. Однако и абсолюты этических характеристик, отражающие ценности человеческого поведения (добро), также не могут выступать основой как гармоничного взаимодействия их субъекта с другими, так и конструктивного разрешения возникающих противоречий. Допустим такую парадоксальную ситуацию, когда в нашем обществе появляется абсолютно гуманный, честный, бескорыстный, великодушный и ответственный человек. Несмотря на то, что ценностные характеристики его этической структуры по идее должны содействовать взаимоотношениям с окружающими, в реальности они могут принести вред их обладателю. Такой человек просто не сможет адаптироваться в современном мире. Доверяя всем, он будет слишком часто обманываться. Слишком скромничая, он не сможет достичь уровня самореализации, соответствующего его потенциалам. Приходится констатировать, что великодушные в нашем обществе может быть расценено как сигнал к действию – «делай что хочешь», он все равно простит. Следовательно, степень эффективности приспособления человека к окружающей его реальности предполагает оптимальное соотношение как этически-конструктивных, так и этически-деструктивных черт. Не случайно К.А. Абульханова[5], определяет уровень этической зрелости личности не столько следованием нравственным ценностям, сколько способностью гуманно относиться к другому человеку, строить и отстаивать отношения достойные обоим. В данном аспекте исследование этической культуры личности дает большие возможности насыщения фактическим материалом содержание этической психологии личности как новой психологической отрасли знания, которая находится на стадии своего становления.

На наш взгляд анализ этической культуры необходимо, прежде всего, начинать с изучения в среде современных студентов. Это связано с тем, что молодежь является наиболее подверженной деструктивным переживаниям. Еще Л.С. Выготский[12] отмечал, что одним из наиболее сензитивных и значимых этапов в развитии этического сознания человека выступает период взросления. В этот период человек проходит определенные стадии социализации, когда социум играет ключевую роль в формировании его личности. Однако, при огромном несовершенстве и противоречивости

современного общества, подросток может интериоризировать мощный отрицательный заряд проблем и пороков этого общества. Противостояние же внутреннего Я и внешних воздействий способно дисгармонизировать личность и вызвать конфликты, причем как внешние, так и внутренние. Они же, в свою очередь могут привести к тяжелым психологическим последствиям и деструктивному (порочному) поведению - как несогласию с окружающей действительностью.

Выбор именно студенческой аудитории объясняется тем фактом, что в данном возрасте мы имеем дело с человеком со сложившимся сознанием (со сложившейся этической культурой), способным наиболее адекватно и точно раскрыть внутренние глубины своей душевной организации. Так, например, в 2008 году нами было проведено исследование соотношения форм агрессивного поведения с нравственностью в период старшего школьного возраста. Согласно определениям, под агрессией можно понимать деструктивное поведение человека, которое противоречит нормам, правилам и наносит вред объектам нападения или вызывает у них состояния психологического дискомфорта. Под возможными регуляторами агрессии исследователи видят разнообразные конструкты, к которым относят и нравственную составляющую человека. Было сделано предположение, что в раннем юношеском возрасте человечность оказывает позитивное влияние на особенности агрессивного поведения. Выборку составили учащиеся старших классов в возрасте 15-16 лет. Диагностический инструментарий включал две методики – «Добро-Зло» (Л.М. Попов) и опросник Басса-Дарки. Методика «Добро-Зло» позволяет измерять уровень развития человечности – характеристики, которая отражает этическую составляющую личности как соотношение в ней доброго и злого начал. Опросник Басса-Дарки предназначен для диагностики агрессивных и враждебных реакций.

На основе показателей человечности были сформированы две группы. В первую группу вошли 22 учащихся с высокими показателями человечности. Вторую группу составили 16 учащихся с низкими показателями человечности. Статистическое сравнение выборок (по критерию U - Манна-Уитни) обнаружило значимые различия по двум показателям агрессии – физической агрессии ($U=88,5$ при $p<0,01$) и подозрительности ($U=98$ при $p<0,05$). При этом выраженность данных показателей в выборке с низкой человечностью оказалась ниже, чем в выборке с высокой человечностью. То есть, согласно полученным результатам, в раннем юношеском возрасте высокая человечность соотносится с более высокой физической агрессией и подозрительностью.

Другие показатели агрессии (Косвенная агрессия, раздражение, негативизм, обида, вербальная агрессия) также оказались более представлены в выборке с высокой человечностью, но на уровне тенденций. Таким образом, первоначально поставленная гипотеза не подтвердилась.

Полученные результаты мы объясняем особенностями становления этического самосознания личности в период старшего школьного возраста. Нравственное, этическое развитие человека выступает длительным процессом, который может продолжаться всю жизнь. Однако именно в период глубокого проникновения в социум и выстраивания системы межличностного взаимодействия происходит «калибровка» этической составляющей. Следовательно, высокие результаты по показателю человечности в этот период отражают не уровень представленности человечности, а желание таковым быть (либо в своих глазах, либо в глазах окружающих). Низкие результаты по показателю человечности, напротив, связаны с более глубоким уровнем рефлексии и оценки собственных этических поступков.

В 2009 году было проведено пилотажное исследование этической культуры современных студентов на базе Казанских вузов. Выборку составили 25 учащихся (различных специальностей) вторых и третьих курсов (18 девушек и 7 юношей) в возрастном диапазоне от 18 лет до 21 года. Сбор эмпирических данных осуществлялся с помощью опроса. Студентам предлагалось ответить на следующий вопрос «Опишите, каким Вы представляете высоконравственного человека. Опишите, какими качествами он должен обладать, как Вы понимаете значение этих качеств. Пожалуйста, приведите примеры проявления данных качеств». После качественного анализа полученных результатов опроса были установлены следующие особенности в содержательных границах этической культуры современных студентов.

На основе описанных студентами этических характеристик, были выделены 16 блоков (категорий), объединяющих в себе близкие понятия. Этими блоками стали: воспитание, честность, уважение, помощь, бескорыстие, любовь, вербальная агрессия, морализм (следование нормам морали), доброта, саморазвитие, вера, ответственность, волевые качества, патриотизм, совесть, поведение. Как показал дальнейший анализ частота представленности и содержательное наполнение данных блоков среди юношей и девушек имеет определенные различия.

У девушек всего был получен 131 ответ по разным блокам. В категорию «воспитание» вошли следующие характеристики: воспитанный, культурный, вежливый, тактичный, умеющий себя вести, умеющий общаться. Частота

представленности данного блока составила 9,16%. В категорию «честность» вошли следующие характеристики: искренний, искренний в чувствах, честный, справедливый, честь, порядочный – общая доля данного блока составила 11,5%. Категория «уважение» (12,2%) включила: уважение себя, интересов старших, духовного мира другого, других, чужого труда, мнения других, окружающих, родителей. Категория «помощь»(9,2%) включила: не оставит других в печали, помощь близким и знакомым, помощь неимущим, забота о других, отзывчивость, самопожертвование. В категорию «бескорыстие» (6,9%) вошли: щедрость и бескорыстие. В категорию «любовь» (1,5%) вошли любовь к детям и любовь к жизни. «Вербальная агрессия» (3%) включила: не оскорбит, не злословит, не смеется над слабыми, не унижает других. «Морализм» (5,3%) составили такие характеристики, как: следует «золотому» правилу, высокая мораль, устойчивые жизненные принципы, четкие представления о добре и зле. В категорию «доброта» (12,2%) вошли доброта, понимающий, доброжелательный, добродушный, внимательный, несущий добро, гуманист, мягкосердечие, толерантность, добросовестность, альтруизм. Категорию «саморазвитие» (2,3%) составили интеллект и стремление к самосовершенствованию. «Вера» (1,5%) включила: верующий, вера в других людей. Категорию «ответственности» (1,5%) составили: ответственность и ответственность за слова и действия. В категорию «волевые качества» (11,4%) вошли: смелый, сильный психологически, требователен к себе, сдержанный, сильный духовно, решительный, благородный, достоинство, уравновешенный, смелый в признании ошибок, целеустремленный, не предающий идеалов, контролирующий эмоции, объективный, скромный. «Поведение» (6,9%) включило следующие характеристики: вести примерный образ жизни, принимает правильные решения, не нуждается в похвале за хорошие поступки, ведет праведную и спокойную жизнь. Доля категорий «патриотизм» и «совесть» у девушек составила по 1,5% (без содержательного наполнения).

У юношей было получено всего 29 ответов по всем параметрам. Категория «помощь» (17,2%) включила поддержку, помощь людям, взаимовыручку, понимание и умение слушать. В «волевые качества» (17,2%) вошли: индивидуальность, благородство, трудолюбие и свобода. «Саморазвитие» (17,2%) включило мудрость, интеллект, ум, развитие. «Морализм» (10,3%) составили: знает что хорошо/плохо, следует жизненным принципам, придерживается моральных (внешних) правил. «Поведение» (6,9%) включило: принимает других за равных, не задевает чувства других. Доля категорий «доброта» (добрый, гуманный) и «честность» также составила 6,9%.

Доля таких категорий, как «воспитание», «уважение» «вера», «ответственность» и «совесть» составила по 3,4% (без включения синонимичных характеристик). Остальные категории («бескорыстие», «любовь», «вербальная агрессия», «патриотизм») в выборке юношей оказались не представлены.

Полученные на пилотажном этапе предварительные результаты дают первые представления о содержательных границах современной этической культуры учащейся молодежи и требуют дополнительных исследований на более представительной выборке. Вместе с тем, уже вырисовываются основные тенденции, где особенно негативным видится низкая представленность в этическом сознании студентов таких нравственных характеристик, как совесть и ответственность.

Литература

1. Мясищев В.Н. Психология отношений / В.Н. Мясищев; под ред. А.А. Бодалева. – М.: МПСИ, 2004. – 400с.
2. Рубинштейн С.Л. Избранные философско-психологические труды. Основы онтологии, логики и психологии / С.Л. Рубинштейн. – М., 1997. – 463с.
3. Брушлинский А.В. Психология субъекта / А.В. Брушлинский; отв. ред. В.В. Знаков. – М.: ИП РАН; Спб.: Алетейя, 2003. – 272с.
4. Рубинштейн С.Л. Человек и мир / С.Л. Рубинштейн. – М.: Наука, 1997. – 189с.
5. Абульханова К.А. Мировоззренческий смысл и научное значение категории субъекта. Российский менталитет: вопросы психологической теории и практики / К.А. Абульханова. - М.: Изд-во ИП РАН, 1997. - С.56-74.
6. Братусь Б.С. К проблеме человека в психологии / Б.С. Братусь // Вопросы психологии. – 1997. - №5. – С.3-19.
7. Воловикова М.И. Представления русских о нравственном идеале / М.И. Воловикова. – М.: ИП РАН, 2003. – 312с.
8. Журавлев А.Л. Нравственно-психологическая регуляция экономической активности / А.Л. Журавлев, А.Б. Купрейченко. – М.: ИП РАН, 2003. – 436с.
9. Знаков В.В. Духовность человека в зеркале психологического знания и религиозной веры / В.В. Знаков // Вопросы психологии. - 1998. - № 3. - С.104 - 115.

10. Попов Л.М. Добро и зло в этической психологии личности / Л.М. Попов, О.Ю. Голубева, П.Н. Устин. – М.: ИП РАН, 2008. – 240с.
11. Шадриков В.Д. Происхождение человечности / В.Д. Шадриков. – М.: Логос, 2001. – 294с.
12. Выготский Л.С. Психология развития человека / Л.С. Выготский. – М.: Смысл; Эксмо, 2005. – 1136с.

Вопросы для самоконтроля:

1. Определение этического начала в работах С.Л. Рубинштейна
2. Понятие этической культуры
3. Содержание этической культуры
4. Этические характеристики личности

2.5. Духовно-нравственное пространство личности

В настоящее время проблема духовно-нравственного развития личности занимает одно из основных мест в системе научно-психологического знания. Предприняты исследования, направленные на поиск путей духовно-нравственного развития человека (Л.М. Аболин, В.И. Андреев, В.П. Зинченко, В.В. Знаков, Л.М. Попов, М.Р. Хайрутдинова).

Современное образование создает условия, в которых реализуются основные идеи и подходы развития духовно-нравственной личности современного человека с учетом особенностей жизненного пространства молодых людей, их социализации в современном высокомобильном, полиэтническом и поликультурном обществе. Формирование духовно-нравственной культуры современного человека в условиях многонациональной республики предполагает овладение системными знаниями в области духовно-национальной культуры (собственной и культуры других наций), позитивное эмоциональное отношение к ней, ориентацию на общечеловеческие культурные духовные ценности, толерантность.

Цель исследования заключалась в выявлении соотношения духовно-нравственных качеств человека молодого возраста татарской и русской национальности и выделение тех качеств, которые составляют его духовный потенциал.

Объектом исследования явились духовно-нравственные качества человека молодого возраста татарской и русской национальности.

Предмет исследования - соотношение духовно-нравственных качеств студентов татарской и русской национальности.

В процессе работы над темой ставились и решались следующие задачи:

- 1) путем литературного анализа обосновать значимость проблемы духовно-нравственного развития человека;
- 2) выявить духовно-нравственные особенности, которые определяют духовный потенциал студентов русской и татарской национальности;
- 3) изучить соотношение духовно-нравственных качеств студентов обеих национальностей.

Гипотезой исследования явилось предположение о том, что соотношение положительных и отрицательных качеств оптимально способствует высокому уровню духовно-нравственного развития человека.

Для реализации сформулированной цели и проверки гипотезы были использованы следующие методики:

- опросник «духовный дифференциал» (Г.А. Аминев в соавт. [7]). Методика «духовного дифференциала» создавалась на основе концепций о духовной личности и человеке, духовно-нравственных качеств и уровне их развития. Методика построена на основе принципа семантического дифференциала: духовная сила (ДС); духовная красота как совокупность духовных ценностей (ДК); духовная активность (ДА);

- само - и взаимооценка духовности личности (Г.А. Аминев в соавт. [7]). Методика само- и взаимооценки духовно-нравственных качеств также создавалась на основе концепций о духовной личности. С помощью этой методики определяются следующие духовно- нравственные особенности : «духовная независимость» (НД), «слабость» (ПЛ); «кроткость» (Кр); «праведность» (Пр); «милосивость» (Мл); «чистота сердца» (ЧС); «миротворчество» (Мт); «правдивость» (Пв); «гонимость»; (Гн);

- методика «ДЗ» (Л.М. Попов в соавт. [5]). Целью данной методики является оценка двух альтернативных черт личности по функциям качеств добра и зла («ДОБРО- ЗЛО»).

В ходе исследования использованы следующие методы: 1) теоретический анализ литературы по проблеме духовно-нравственного развития человека в молодом возрасте; 2) приемы психодиагностики; 3) математические и статистические методы обработки результатов.

При обработке результатов исследования применялась программа статистической обработки – статистическое сравнение средних величин, корреляционный анализ и анализ с помощью t –критерия Стьюдента для независимых выборок. Анализ данных проводился с помощью метода корреляционных плеяд.

В исследовании приняли участие 130 человек. Из них 70 человек – студенты русской и 60 человек – студенты татарской национальности.

Прежде чем перейти к анализу соотношения всех полученных показателей, необходимо охарактеризовать данные по каждому показателю в обеих группах и сопоставить средние данные в группах между собой.

Анализ результатов статистического сопоставления средне групповых показателей выявил, что уровень развития Добра в обеих выборках характеризуется как средний, а это значит, что студенты обеих национальностей нацелены на ценности добра. Также для данных студентов проблемы духовности, нравственности, бережного отношения к другому и к своей духовной сущности являются достаточно значимыми, а это в свою очередь предрасполагает их к добродетельным действиям. Уровень зла в обеих

группах также оценивается как средний, это говорит о том, что данные важнейшие характеристики человеческого существования (Попов Л.М. [5]) уравнивают друг друга, создавая баланс в человеке.

Методика «духовный дифференциал» выявила, что высокий уровень развития в обеих выборках имеет такое качество как *духовная красота* (ДК). Это говорит о том, что студенты проявляют честность, не сеют раздор между близкими людьми, не лицемерят и не наговаривают на других, стараются вести себя такими, какие они есть в действительности. Умеют сдерживать обещания, верны в любви и в дружбе, не склонны к коварству и лукавству. Также данных испытуемых можно охарактеризовать как заботливых, обходительных в обращении с людьми. При этом они добры не только к близким, но и к чужим людям, особенно доброжелательны к детям. В своих поступках не допускают злодейства и рукоприкладства, умеют быть благодарными и людям и судьбе. Однако эти данные подвергаются сомнению, поскольку многочисленные наблюдения, а также анализ современных научных и популярных изданий, обзор событий, происходящих в современном обществе (национализм, преступность, жажда власти и материальных благ и т. п.) говорят об обратной тенденции. Это нацеливает на дальнейшее исследование данного вопроса по выявлению того, как в действительности проявляются оцениваемые качества студентов в их поведении и деятельности. Слабое развитие у студентов обеих национальностей имеет такое качество, как *духовная сила* (ДС), что проявляется в слабости духа, неспособности вынести испытания и трудности, в возможности потерять контроль над чувствами.

Анализ отдельных духовно-нравственных качеств студентов русской и татарской национальностей не показал значимых различий в степени их развития. В обеих выборках наибольшее развитие получили такие качества, как благородство (Бл), добродушие (Дб) и стремление к истине (Ис), в меньшей степени проявились мужество (Мс), выдержка (Вы) и скромность (Ск), самый низкий уровень развития получило качество оптимизм (Оп).

В результате анализа данных по самооценке студентами духовно-нравственных качеств, можно охарактеризовать студентов обеих национальностей как миролюбивых и уступчивых, способных внушать спокойствие и уверенность, разрешать возникшие в группе конфликты (Мт). Данные испытуемые оценивают себя свободными от духовных зависимостей, желаний, стяжательства, без надменности и высокомерия (НД). Независимо от национальности студенты стремятся быть праведными, справедливыми и честными, соблюдать правила приличия (Пр). Анализ духовно-нравственных

качеств студентов позволяет оценивать их как добрых и благосклонных, умеющих оказывать помощь, человеколюбивых (Мл), а также как сдержанных и умеренных (Кр). Для студентов в меньшей степени характерны «правдивость» (Пв), сочувствие и сострадание (Пл), отзывчивость и милосердие, умение душевно относиться друг к другу (ЧС). Низкий уровень развития получило качество «гонимость» (Гн), что может проявляться в виде слабости духа, отчаянья и пессимизма.

В результате корреляционного анализа по Спирмену для каждой группы испытуемых были получены матрицы, отражающие корреляционную структуру внутренних связей показателей.

В обеих группах обнаружилось статистически значимые связи показателей. В группе студентов татарской национальности 14 показателей имеют статистически значимые связи.

Наибольшее количество связей обнаружено по фактору «духовная красота» (ДК). Данный показатель положительно коррелирует с факторами Дб (0,53 при $p=0,001$), Бл (0,41 при $p=0,05$), Ск (0,40 при $p=0,05$) и отрицательно - с показателями ДА (-0,53 при $p=0,001$), Ис (-0,46 при $p=0,05$) и Мс.

Испытуемые татарской национальности, обладающие духовной красотой, верные в любви и в дружбе, не нарушающие слово, сдерживающие обещания проявляют в своих поступках благородство и скромность. Они умеют быть заботливыми, добродушными, обходительными в обращении с людьми (Дб). Духовная красота студентов формируется вследствие активности в духовных поисках (ДА). Данные испытуемые считают, что учеба и познание истины – источник счастья, стремятся усвоить наставления морали, обладают мужеством (Мс), также для них характерно стремление к истине (Ис) – об этом свидетельствует положительная связь показателя ДА с качеством Ис (0,69 при $p=0,001$). Стремление к истине в свою очередь способствует формированию сдержанности, терпеливости и стойкости студентов. Высокий уровень развития данных показателей характерен для студентов активных в духовных поисках, о чем свидетельствует отрицательная корреляция между показателями ДА и Ск (-0,41 при $p=0,05$). В свою очередь, низкая духовная активность может привести к пессимизму, проявляющийся в том, что данные студенты не надеются на лучшие перемены, могут впасть в уныние и отчаяние (Оп), оптимистичные же студенты будут проявлять выдержку и терпение. Данные качества являются основой формирования стойкости, способности переносить жизненные трудности (Кр).

Низкий уровень развития духовной силы студентов татарской национальности имеет положительную связь с показателем Вы (0,66 при $p=0,001$), а также отрицательные связи с ДК, Мс и Дб. Слабость духа характерна для студентов с низким уровнем развития выдержки, не сдержанных, не способных вынести трудности и испытания, переносить боль и страдания. Однако высокий уровень развития духовной красоты, благородства и мужества студентов может повлиять на развитие духовной силы.

В группе студентов татарской национальности были обнаружены статистически сильные связи между показателями Д, З и ДЗ ($p=0,001$). Средний уровень Добра студентов татарской национальности положительно влияет на общий уровень развития Добра и Зла в человеке. Однако не обнаружено статистически значимых связей данных показателей с другими духовно-нравственными качествами личности.

В корреляционную плеяду студентов татарской национальности не вошли следующие показатели: «духовная уплощенность» (НД), «слабость» (ПЛ), «праведность» (Пр), «милосивость» (Мл), «чистота сердца» (ЧС), «миротворчество» (Мт), «правдивость» (Пв), «гонимость» (Гн).

В группе студентов русской национальности 20 показателей имеют статистически значимые связи.

Наибольшее количество статистически значимых связей обнаружено по фактору «духовная сила» ДС. Данный показатель положительно коррелирует с «мужеством» (0,50 при $p=0,001$), «выдержкой» (0,52 при $p=0,001$), «добродушием» (0,37 при $p=0,05$), «миротворчеством» (0,33 при $p=0,05$) и отрицательно коррелирует с факторами «духовная красота» (-0,56 при $p=0,001$), «благородство» (-0,47 при $p=0,05$). Духовная слабость студентов русской национальности не может способствовать формированию таких качеств, как мужество, самообладание, добродушие, миролюбивость. Однако такие характеристики, как духовная красота, честность в поступках, стремление к благородным поступкам являются потенциалом для формирования духовной силы.

Анализ корреляционной плеяды в группе испытуемых русской национальности показал, что фактор «духовная красота» имеет такие же статистически значимые связи, что и в группе студентов татарской национальности.

Для испытуемых русской национальности, обладающих духовной красотой, характерны доброта, умение прощать (Дб), честность и способность сдерживать обещания, верность в любви и в дружбе (Бл). В свою очередь для

формирования перечисленных качеств необходимо мужество (Мс) и вера в лучшее (Оп).

Студенты русской национальности, проявляющие активность в духовных поисках, стремятся к приобретению знаний, жизненной мудрости, как студенты татарской национальности считают, что учеба и познание истины - источник счастья. Об этом свидетельствует положительная корреляция между показателями ДА и Ис (0,76 при $p=0,001$). Также данные испытуемые верят, что добро всегда победит зло, красота спасет мир (Оп).

В группе студентов русской национальности, как и в группе студентов татарской национальности, обнаружены значимые статистические связи между показателями Д, З и ДЗ. Однако в корреляционной плеяде данной выборки выявлены связи показателей Д, З и ДЗ с другими духовно-нравственными качествами личности. Уровень Зла и Добра в отдельности положительно влияют на качество «духовная независимость» (НД), что проявляется в стремлении студентов к свободе от духовных зависимостей, желаний и стяжательства. Студенты со средним уровнем развития Зла в меньшей степени могут проявлять сочувствие, отзывчивость и сострадание, в поведении может наблюдаться равнодушие и черствость (Пл). Данные качества могут быть следствием недостаточного развития такого качества, как «чистота сердца» (ЧС). Лишь небольшое количество студентов оценивают себя душевными, искренними и независтливыми. Напротив, отрицательная корреляция показателей Кр, Вы и Бл с фактором ЧС свидетельствует о том, что чистосердечные, дружелюбные, непритворные испытуемые проявляют благородство, скромность, сдержанность, выдержку и стойкость к жизненным трудностям. На развитие этих же качеств положительно влияет фактор ДЗ, который положительно коррелирует с показателями Вы и Ск. В свою очередь скромность и выдержка студентов-русских способствуют формированию других не менее важных качеств, таких как миролюбие, сговорчивость, уступчивость (Мт). Только благожелательные, не склонные к ссорам, а наоборот внушающие другим спокойствие студенты имеют высокий уровень развития добродушия (Дб) и чистоты сердца (ЧС).

Стремление студентов русской национальности быть праведными, в поступках придерживаться законности (Пр) нацеливает данных испытуемых на ценности Добра, искореняя в себе качества Зла (насилие, унижение, жестокое обращение), а также призывает к правдивости и беспристрастности в суждениях (Пв).

Корреляционная плеяда студентов русской национальности имеет более целостную форму. В корреляционную плеяду не вошли следующие показатели: «милосивость» (Мл), и «гонимость» (Гн).

Теоретический анализ литературы по вопросу духовно-нравственного развития человека показал значимость проблемы духовно-нравственного развития человека.

В результате исследования были выявлены личностные духовно-нравственные качества, которые определяют духовный потенциал студентов татарской и русской национальностей:

- в обеих группах уровень развития Добра и Зла оценивается как средний, что говорит о сбалансированности качеств Добра и Зла в структуре личности студентов (Попов Л. М.).

- студенты обеих выборок обладают высоким уровнем развития духовной красоты, слабое развитие у студентов обеих национальностей имеет такое качество, как духовная сила.

- анализ отдельных духовно-нравственных качеств студентов русской и татарской национальности не показал значимых различий в степени их развития. Студенты обеих национальностей обладают благородством, добродушием и стремлением к истине. Меньшее развитие получили такие качества как мужество, выдержка и скромность, самый низкий уровень развития зафиксирован по качеству оптимизм.

- самооценка личностных духовно-нравственных качеств студентов показала, что испытуемые обеих национальностей можно охарактеризовать как миролюбивых и уступчивых, способных разрешать возникшие в группе конфликты. Данные испытуемые оценивают себя свободными от духовных зависимостей, стремятся быть праведными, справедливыми и честными, соблюдать правила приличия. Также их можно оценить как добрых и благосклонных, умеющих оказывать помощь, человеколюбивых, а также как сдержанных и умеренных. В меньшей степени испытуемые проявляют сочувствие и сострадание, отзывчивость и милосердие. Независимо от национальности низкий уровень развития получило качество «гонимость», что может проявляться в виде слабости духа, отчаянья и пессимизма.

Выявлены корреляционные связи между показателями в структуре личности студентов. Наибольшее количество связей в группе студентов татарской национальности наблюдается по качеству «духовная красота», в группе студентов русской национальности - «духовная сила». Анализ корреляционных плеяд показал, что соотношение духовно-нравственных

качеств студентов русской национальности имеет более целостный характер (два качества не вошли в корреляционную плеяду: милосердие и гонимость). В группе студентов татарской национальности не имеют статистически значимых связей следующие показатели: духовная уплотненность, слабость, праведность, милосердие, чистота сердца, миротворчество, правдивость, гонимость. Необходимо отметить также то, что развитие духовно-нравственных качеств студентов татарской национальности идет независимо от наличия в структуре их личности ценностей Добра и Зла.

Основываясь на полученных данных, можно сделать вывод, что личностные духовно-нравственные качества студентов русской национальности в своем развитии имеют более целостную форму, чем духовно-нравственные качества студентов татарской национальности. Исходя из этого, необходимо отметить, что общий уровень духовно-нравственного развития студентов русской и татарской национальностей можно охарактеризовать как средний. Только сбалансированное соотношение всех положительных и отрицательных качеств студентов может говорить об их высоком уровне духовно-нравственного развития.

Изучение проблемы духовно-нравственного развития личности показало, что данная тема представляет несомненную актуальность, как для развития психологических теорий личности, так и для практической реализации воспитательной деятельности в отношении молодой личности, которая имеет отклонения в духовно-нравственной культуре. Исследования, посвященные развитию духовно-нравственных сторон личности, признают механизмы участия эмоциональных явлений в усвоении духовно-нравственного опыта, что и побудило провести эмпирическое исследование для нового понимания данного аспекта проблемы. В исследовании рассматривались понятия духовности и нравственности человека, принципы и условия развития духовно-нравственной личности. Обобщались результаты теоретических исследований, и осуществилось стремление определить современный подход к указанной проблеме.

Литература

1. Аболин Л.М. Духовно-нравственное развитие личности в со-бытийной деятельности / Л.М. Аболин, Х.Х. Валиахметов. – Казань: Изд. «Карпол», 2002. – 230 с.
2. Андреев В.И. Педагогика: Учебный курс для творческого саморазвития. – 3-е изд / В.И. Андреев. – Казань: Центр инновационных технологий, 2003. – 608 с.

3. Зинченко В.П. Размышление о душе и ее воспитании / В.П. Зинченко. - РАО., 2001. – 34 с.
4. Знаков В.В. Духовность человека в зеркале психологического знания и религиозной веры / В.В. Знаков // Вопросы психологии. - 1998. - № 3.- С. 104-115.
5. Попов Л.М. Добро и Зло в психологии человека / Л.М. Попов, А.П. Кашин А.П., Т.А. Старшинова. - Казань-Нижнекамск: Изд. Казан. унив-та, 2000. -176 с.
6. Хайрутдинова М.Р. Особенности соотношения духовно-нравственных и экспрессивных характеристик поведения студентов / М.Р. Хайрутдинова // Образование и саморазвитие: Научный журнал. – 2008. - №4 (10).- С. 130-138.
7. Аминев Г.А. Синектика духовности: традиционные и нетрадиционные подходы / Г.А. Аминев. – Уфа: Российское психологическое общество, 1994. – 159 с.

Вопросы для самоконтроля:

1. Назовите ученых, чьи исследования направлены на изучение поисков путей развития духовно-нравственной личности?
2. Какие методики исследования развития духовно-нравственной личности были использованы в данном исследовании. На что они направлены?
3. Определите различия в результатах сопоставления среднегрупповых показателей уровня развития духовно-нравственных качеств студентов русской и татарской национальности.
4. В чем особенности в корреляционной структуре внутренних связей показателей в обеих выборках?
5. Какова практическая значимость предпринятого исследования. Как и где можно использовать материалы и результаты исследования?

2.6. Совесть личности

1. Постановка проблемы

В последние годы активно формируется новая область психологического знания - нравственно-этическая психология. При этом ее становление справедливо сопровождается как определением предмета и задач, построением методологии новой науки, так и более конкретными психологическими исследованиями нравственной сферы человека. К числу таких исследований можно отнести и те, в которых реализуется интерес современных психологов к различным понятиям, изучение которых традиционно являлось прерогативой философии и этики: «добро» и «зло» (Л.М.Попов), «духовность» (Л.М.Аболин, О.Ю.Голубева), «вера», «надежда» и «любовь» (И.А.Джидарьян), «совесть» (С.А.Барсукова, С.В.Монахов, В.В.Комаров) и др.

Обращение психологов к подобным категориям безусловно продиктовано одним из основных принципов научного психологического исследования: чуткого реагирования на запросы практической реальности и поиска теоретических основ для решения её проблем.

Практическая актуальность психологических исследований нравственности представляется достаточно очевидной. Как справедливо отмечает Г.М.Андреева [1], произошедшие в конце 20-го века в России радикальные преобразования («перестройка») затронули не только экономическую сферу жизни общества, но и отразились на системе общественных ценностей, что составляет основу образа жизни не только отдельного человека, но и общества в целом. Традиционные для россиян (и не только во времена СССР) гуманистические ценности стремительно вытеснялись ценностями материальными, прагматическими. К сожалению, в обыденном сознании наших соотечественников постепенно стали размываться очертания важнейших ценностных категорий: «добро», «порядочность», «честность», «совесть», «чувство собственного достоинства» и др. Условия рыночных общественных отношений конечно же предполагают значимость материального, но опыт развитых капиталистических обществ показывает, что не уделение должного внимания духовному и нравственному аспекту состояния массового сознания может представлять угрозу самому существованию общества. Представители российского научного психологического сообщества аргументировано обосновывают необходимость мониторинга состояния нравственности как в контексте развития отдельной личности, так и развития общества в целом. На наш взгляд, психологическое изучение именно феномена совести позволит как обогатить новую научную

психологическую отрасль – нравственно-этическую психологию, так и определить направления практического применения нового знания.

Состояние проблемы совести в современной психологии обуславливает её теоретическую актуальность. Обзор работ, посвященных психологической проблематике совести, показал, что на сегодняшний день пока не существует единой психологической концепции совести.

Попытки различных авторов разобраться в этом сложнейшем понятии приводят их к необходимости решения все новых проблем: определения природы совести, её функции в развитии личности и т.д. На наш взгляд, все эти вопросы так или иначе предполагают прежде всего понимание феномена совести в системе имеющихся на сегодняшний день и достаточно однозначно толкуемых научных психологических категорий. Это и подразумевает уточнение психологического содержания совести.

2. Теоретические основы изучения совести и совестливости.

Обзор научных позиций по проблеме совести обнаружил их многообразие и неоднозначность. С позиций этики совесть рассматривается как «особый морально-психологический механизм, который действует изнутри нашей собственной души, придирчиво проверяя, выполняется ли долг» [2, с.92].

В психологии ещё В.Вундт упоминает совесть в своей концепции и определяет её как разновидность чувственно-психического состояния личности [3].

Г.Олпорт приходит к выводу, что совесть является индикатором, который дает понять, что какая-то наша активность разрушает или разрушила важный аспект нашего образа «Я» [4].

З.Фрейд считал совестью – Супер-Эго. По мнению автора психоанализа оно представляет собой инстанцию, содержащую различные общественные запреты и ограничения и становящейся внутренним достоянием человека. Сверх-Я или совесть контролирует и корректирует поведение человека в направлении моральных норм. Центральным звеном совести З.Фрейд считал «социальный страх», который призван предотвращать социальные конфликты. В «работе» совести он отмечал «внутреннее восприятие недопустимости имеющихся у нас желаний», которое предполагает контроль и наказание за несоответствие моральным нормам» [5, с.80].

Рассмотрение совести в контексте социализации и адаптации личности к социуму проявляется и в позициях представителей теории «социального научения» А.Бандуры и У.Мишела [6], а также авторов теории черт Р.Кеттела и Г.Айзенка [4].

Вводя понятия «авторитарной» и «гуманистической» совести, Э.Фромм именно «гуманистическую» считает основой подлинной реализации человеком своих возможностей [7].

По мнению В.Франкла, совесть направляет человека в поиске смысла, она имеет индивидуальный, специфический характер [8].

В работе М.Хаузера [9], посвященной главным образом проблеме природы нравственности, в качестве эпитафии приводится высказывание Ч.Дарвина, где он определяет совесть как нравственное качество человека, которое побуждает его совершать действия во благо другого или во имя великой цели на основе размышлений о справедливости и долге.

В.В.Комаров определяет совесть как меру значимости нравственной ценности в ситуации морального выбора [10].

Кроме понятия «совесть» в исследованиях также встречается однокоренное слово «совестливость». В психологическом словаре она определяется как «способность личности самостоятельно формулировать собственные нравственные обязанности и реализовывать нравственный самоконтроль, требовать от себя их выполнения и производить оценку совершаемых ею поступков; одно из выражений нравственного самосознания личности. Проявляется и в форме рационального осознания нравственного значения совершаемых действий, и в форме эмоциональных переживаний, так называемых «угрызений совести» [11, с.404].

В работе С.В.Монахова, которая также посвящена понятию «совестливость», приводится следующее определение: «Совестливость является фундаментальной характеристикой личности (отражающей своеобразие её внутреннего мира), сложным и многоплановым феноменом, связанным с принятыми личностью нравственными ценностями, типом социальной направленности, системой интересов, а также и индивидуально-типологическими особенностями» [12,с.166]. Рассматривая совестливость как компонент самосознания и нравственную характеристику личности, в качестве основных её функций автор выделяет самопознание, самооценку и регуляцию своего поведения, своей деятельности. В своём исследовании С.В.Монахов также обнаруживает связь совестливости с высокой самооценкой и с интернальностью, внутренним локусом контроля. Особо автор подчеркивает её динамический характер и значение в развитии личности: «Совестливость в процессе онтогенеза накапливает количественные и качественные характеристики, в которых проявляется субъект и которые характеризуют

развитие того субъекта, в котором в наибольшей степени реализуется личность, и, наоборот, в личности реализуется субъектность.» [12, с.168].

Наиболее полный современный методологический анализ существующих взглядов по проблеме совести представлен в работе С.А.Барсуковой [10]. Она выделяет два направления научного понимания совести. Первый подход – социоцентрический, где совесть выступает как основа просоциального поведения человека, соблюдения общественного долга. Такая позиция, как отмечает автор, просматривается не только у некоторых зарубежных исследователей, но и для отечественной психологии советского периода также было характерно изучение личности прежде всего в социальном контексте: «И все упоминания о совести человека в психологической литературе в основном сводились к рассмотрению ее с социоцентрических позиций, где детерминацией совестных проявлений выступает осознание долга вследствие интериоризации общественных установок» [10, с.110]. Многие современные исследования проблемы совести, по мнению автора, по-прежнему не выходят за пределы социоцентрической парадигмы, однако смещение в научных взглядах акцента с внешних отношений человека и социума на внутренние его проявления даёт перспективу другого направления изучения этого понятия.

Опираясь на позиции Э.Фромма, А.Маслоу, В.Франкла, А.Менегетти и ряда отечественных учёных – С.Л.Рубинштейна, В.Д.Шадрикова, Б.С.Братуся и др., С.А.Барсукова убедительно показывает, что феномен совести необходимо рассматривать с позиций феноменологического подхода к изучению личности, а именно – новой антропологической парадигмы. В этом случае «...совесть не может быть сведена к какой-то частной психической реакции, а своими истоками и общим результирующим действием обнаруживает свою принадлежность ко всем аспектам человеческого бытия... И, следовательно, совесть – это не исполнение должного, а самовыражение индивидуальности и сущности человека» [10, с.112-113]. В дальнейшем автор в контексте совести использует понятие «самоосуществление», обосновывая это тем, что именно оно, будучи близким к понятиям самоактуализации и самореализации, предполагает субъектную реализацию человеком духовной составляющей своей индивидуальности. На наш взгляд, самоактуализация и самореализация в понимании А.Маслоу и К.Роджерса обязательно основывается на нравственных ценностях, что и делает их психологию в полном смысле слова гуманистической.

Основные положения антропоцентрического подхода согласуются с содержанием новой парадигмы социализации личности (условно названной парадигмой «индивидуального пути развития»), наиболее полно сформулированной Л.Р.Шерродом и О.Г.Бримом-младшим [13]. Она предполагает невозможность определения правильного, идеального пути развития, бесконечность индивидуальных различий в развитии и необходимость рассмотрения человека как полноценного субъекта своего социального развития. Такие принципы позволяют учитывать социальные аспекты развития личности и в определённой степени примиряют сторонников двух подходов к изучению совести.

Кроме этого, С.А.Барсуковой обозначены два направления анализа совести. «В результативном аспекте совесть как самоосуществление – это исполненность, реализованность человека в контексте бытия, в его движении к «добру» [10, с.115]. Совесть как процесс, по её мнению, предполагает «внутренний диалог» и «диалог с внешним миром», осознание и принятие себя и ситуации, нахождение свободного и ответственного способа реализации своей аутентичной позиции. В качестве необходимых условий «переживания совестного акта» автор выделяет открытость к себе, самопринятие и наличие у человека индивидуальной системы ориентиров, которая предполагает «его движение к «добру».

Методология изучения феномена совести, предложенная С.А.Барсуковой, хотя и в значительной степени конкретизирует его, но все же не снимает проблемы психологической сущности данного понятия. Принимая в целом эти методологические положения и обобщая соответствующие данному подходу позиции, мы считаем возможным более конкретно рассмотреть понятия «совесть» и «совестливость» в системе психологических категорий.

Итак, совесть предполагает осуществление нескольких частных процессов. В первую очередь, это осмысление человеком себя как субъекта психической активности в различных формах её проявления – чувств, поступков, действий, деятельности, взаимодействия. Такое осмысление осуществляется благодаря психологическому механизму *рефлексии*, который помогает человеку получить информацию о себе в категориях «действительного». Как справедливо отмечает Л.М.Попов [14], психологическое «действительное» представлено как психическими процессами, состояниями, так и способами и средствами, которые использует субъект. В контексте «работы» совести результатом рефлексии становится некий образ самого себя в определенных обстоятельствах. Причем этот образ

может носить характер либо реального Я, либо предполагаемого Я в зависимости от того, осуществлена ли субъектом активность или он только предполагает её осуществить.

Необходимым условием успешной рефлексии мы считаем сформированность адекватного самоотношения, которое подразумевает способность личности к открытости, честности перед самой собой, что будет обеспечивать человеку максимальную объективность в самовосприятии. В проведенном нами ранее исследовании [15] было показано, что при формировании и реконструкции человеком образа Я и образов других социальных объектов их адекватность реальности зависит от степени его субъектности в познании и самопознании. Это означает, что данная характеристика выступает необходимым условием эффективной реализации рефлексии.

Как точно отметил Б.С.Братусь, с «действительным» непременно связано «должное», которое представляет собой своеобразный «замысел о сущем, форму его преобразования» [16]. «Должное в психологии может отображать то, что нравственно ценно и к чему человек стремиться сам или его к этому побуждают другие» [14, с.27]. Именно в отношении содержания этого «должного» и наблюдается наибольшая неоднозначность в научных взглядах на категорию «совесть». На наш взгляд, причиной этого является продолжающая существовать и по настоящее время неопределённость в содержании понятий мораль и нравственность, моральные нормы и нравственные нормы.

Как уже было показано выше, сторонники социоцентрического подхода оперируют понятием морали, которая является по сути системой неких норм, правил, предписаний, диктуемых конкретным обществом, и здесь уместно говорить именно о нормах морали. Антропоцентрический подход к пониманию совести, предложенный С.А.Барсуковой, предполагает обращение к понятию «нравственные нормы», которые есть «система ценностей, существующих в форме всеобщих, безусловных принципов человеческого бытия в свободе целеполагания, самореализации и саморазвития» [10, с.106]. Автор уточняет: «Когда встаёт вопрос о том, чем именно руководствовался человек в данном своём поступке – разумом или чувствами, то, по сути дела, выясняется совсем иное: руководствовался ли он сиюминутными, узкоситуационными, частными ориентирами или ориентирами внеситуационными, охватывающими более значительный временной период, ориентирами масштаба отрезка времени или даже всей жизни» [10, с.115]. Л.М.Попов рассматривает проблему содержания нравственных ценностей в категориях «добра» и «зла» [14]. На наш взгляд,

такая сложная категория как нравственные ценности требует отдельного изучения, а на данном этапе исследования мы склонны понимать под нормами нравственности общечеловеческие, неизменные духовные ценности.

Другая побочная проблема – это формирование личностью своей системы нравственных ориентиров не просто путем интериоризации духовных или моральных норм, но именно в контексте осуществления себя как активного, свободного и ответственного субъекта. Сформированность системы нравственных норм на основе свободы и ответственности мы рассматриваем как второе условие осуществления процесса совести.

На основании выработанных человеком ценностных критериев результат рефлексии – образ реального Я – подвергается оценке со стороны самого субъекта, что в традиционной психологии рассматривается как *самооценка*, *самоконтроль*. Поскольку в этом процессе человек может обнаружить ту или иную степень своего несоответствия своему же идеалу, то это затронет у него и эмоциональную сферу, вызовет переживания по поводу себя, что в обыденном выражении предполагает «муки» или «угрызения совести». Такое состояние несёт в себе определённую «угрозу» необходимой для человека позитивности образа Я и требует разрешения такой ситуации.

Естественным продолжением самооценки является механизм *коррекции*, объектами которой становятся внутренние структуры личности: прежде всего эмоциональная сфера и сфера самосознания, а за ними и когнитивная, ценностная и др. По тому, насколько самокоррекция будет не только способствовать эмоциональному комфорту и сохранению целостности личности, но и обеспечивать её качественное преобразование в нравственном развитии, можно говорить о продуктивности работы этого механизма.

Такой характер самокоррекция может приобретать благодаря её интеграции в целостный процесс *саморегуляции*, способность человека к которой и определяет его субъектное качество.

Другим условием продуктивного самооценивания и самокоррекции будет выступать позитивность глобального самоотношения, что предполагает наличие у человека ощущения самоценности, самопринятия, самоуважения и умеренную склонность к самообвинению. В противном случае процесс осознания и оценки себя может сопровождаться развитием внутренних конфликтов и использованием различных защитных механизмов самосознания. Образ Я будет приобретать позитивность не на основе принятия себя, а с помощью механизма внешней, обстоятельственной атрибуции, развития экстернального локуса контроля. Страх самообвинения может затронуть и

ценностные ориентиры, что приведет к своеобразному размыванию (в обыденном выражении - «потере или утрате совести») или в лучшем случае «смягчению» нравственных норм.

В контексте самоосуществления человека психологическим результатом «работы» совести, с нашей точки зрения, будет качественное новообразование личности именно как субъекта. Это прежде всего предполагает: во-первых – более высокий уровень развития индивидуальной системы нравственных норм и ценностей, т.е. их большую осознанность и принятие, и, одновременно, сохранение ориентации на вектор «добра»; во-вторых – реконструированный образ Я, но отвечающий требованиям адекватности и позитивности самоотношения. Качественность этих новообразований на новом «витке» совести как процесса будет уже выступать как условие и определять дальнейшее самоосуществление личности.

В целом, в психологическом выражении феномен совести предстаёт как сложноорганизованное образование, процессуальную составляющую которого можно назвать «механизмом совести», а систему психологических условий и результат осуществления этого механизма – «совестливостью». Разведение данных понятий позволяет более точно определить направления изучения каждого из них в системе психологических категорий.

Таким образом, механизм совести может быть рассмотрен как психологический процесс саморегуляции, включающий рефлексивную, самооценивание, самокоррекцию, где его характер и результат определяется комплексом психологических условий и в целом влияет на конструктивность дальнейшей «работы» совести.

На данном этапе исследования совестливость рассматривается нами как интегральная качественная характеристика личности как субъекта самореализации и самоосуществления, включающая в себя: её способность к саморегуляции (предполагающую способность к саморефлексии, самоконтролю, самокоррекции), а также индивидуальную систему нравственных норм и самоотношения на основе осознания личностью степени и соотношения своей свободы и ответственности.

3. Общие выводы

На основе общих методологических положений антропоцентрического подхода к изучению феномена совести представляется возможным выделить в данном сложном психологическом образовании не только процессуальную и результирующую составляющую, но и комплекс психологических условий его «работы».

Предложено рассматривать психологические условия совестных проявлений во взаимосвязи с их психологическим результатом – качественным личностным новообразованием, которое с одной стороны может выступать показателем нравственного развития субъекта, а с другой – обеспечивать его дальнейшее нравственное индивидуальное самоосуществление.

Обоснована перспективность «разведения» понятий «совесть» и «совестливость» в контексте изучения их содержания в системе психологических категорий.

Предложено рассматривать совесть как сложноорганизованное психологическое образование, процессуальную составляющую которого можно назвать «психологическим механизмом совести», а систему психологических условий и результат осуществления этого механизма – «совестливостью». В свою очередь, механизм совести предполагает психологический процесс саморегуляции, включающий рефлекссию, самооценивание, самокоррекцию, где его характер и результат определяется комплексом психологических условий и в целом влияет на конструктивность дальнейшей «работы» совести.

Теоретически обосновано понимание совестливости, как интегральной качественной характеристики личности как субъекта самореализации и самоосуществления, включающей в себя как необходимый уровень развития способности к саморегуляции (предполагающий способность к саморефлексии, самоконтролю, самокоррекции), так и сформированность индивидуальной системы нравственных норм и самоотношения на основе осознания личностью степени и соотношения своей свободы и ответственности.

Литература

1. Андреева Г.М. Психология социального познания: Учебное пособие для студентов высших учебных заведений. – Издание второе, перераб. и доп. – М.: Аспект Пресс, 2000. – 288 с.
2. Золотухина-Аболина Е.В. Курс лекций по этике. - Ростов н/Д.: «Феникс», 1999. - 273 с.
3. Вундт В. Введение в психологию. 1-е издание, СПб.: Питер, 2002.– 128 с.
4. Айзенк Г. Психология индивидуальности. Факторные теории личности / Г.Айзенк, Р. Кэттел, Г. Олпорт, – М.: Прайм-Еврознак, 2007. - 128 с.
5. Фрейд З. Тотем и табу // «Я» и «Оно». Т.1. Тбилиси: Мерани, 1991. – 129 с.
6. Первин Л., Джон О. Психология личности: теория и исследования/Пер. с англ. М.С.Жамкочьян; под ред. В.С.Магуна – М.: Аспект Пресс, 2001. – 607с.
7. Фромм Э. «Человек для себя». / Эрих Фромм. Пер. с англ. и послесловие Л.А.Чернышевой. Мн.: «Коллегиум», 1992. -253 с.

8. Франкл В. Человек в поисках смысла // Психология личности в трудах зарубежных психологов / Сост. и общая редакция А.А. Реана. – СПб.: Питер, 2000. – С.234-244.
9. Хаузер, Марк Д. Мораль и разум: Как природа создавала наше универсальное чувство добра и зла / Марк Д. Хаузер; пер. с англ. Т.М.Марютиной; под ред. Ю.И.Александрова; илл. И.В.Молчановой. – М.: Дрофа, 2008. – 639с.
10. Барсукова С.А. Антропоцентрический подход к пониманию совести в психологии // Проблемы нравственной и этической психологии в современной России / Отв.ред. М.И.Воловикова.- М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2011.- С.105-117.
11. Свеницкий А.Л. Краткий психологический словарь. – М.: ТК Велби, издат-во Проспект, 2008. – 512 с.
12. Монахов С.В. Совесть как показатель личностного развития на рубеже перехода из подросткового в юношеский возраст // Мир психологии. - 2002, №2 (30), С.165-169.
13. Дубовская Е.М. Социализация в изменяющемся мире // Социальная психология в современном мире: Учебное пособие для вузов / Под ред. Г.М. Андреевой, А.И.Донцова.- М.: Аспект Пресс, 2002. – С. 148-161.
14. Попов Л.М. Добро и зло в этической психологии личности. / Л.М.Попов, О.Ю.Голубева, П.Н.Устин, - М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2008. – 240 с.
15. Александрова Г.Г. Психологические критерии социальной зрелости личности в условиях современного российского общества // Ученые записки Казанского государственного университета, Том 149, Серия «Гуманитарные науки», Кн.1, Казань: Изд. центр КГУ, 2007. – С.34-45.
16. Психология и этика: опыт построения дискуссии – Самара: Издательский Дом «БАХРАХ», 1999. - 128 с.

Вопросы для самоконтроля:

1. Обозначьте сущность антропоцентрического подхода к изучению совести в современной отечественной психологии.
2. Раскройте психологическое содержание механизма "совесть", охарактеризуйте его отдельные процессы.
3. Опишите, как реализуется субъектность личности в "работе" совести.
4. Раскройте психологическое содержание совестливости как качественной характеристики личности.
5. Определите, как могут соотноситься между собой понятия "моральные нормы" и "нравственные нормы".

3. ПСИХИЧЕСКИЕ СОСТОЯНИЯ И СВОЙСТВА ЛИЧНОСТИ

3.1. Репрезентация психического состояния: феноменология образного уровня

Введение

Изучение ментальных репрезентаций психических состояний имеет особую значимость, так как психическое состояние – индивидуальный субъективный феномен человеческой психики и выделение универсальных закономерностей в их репрезентации может также выявить закономерности в формировании картины мира и структуры представлений о нем. Ментальная репрезентация понимается нами как «...актуальный умственный образ того или иного конкретного события, то есть субъективная форма «видения» происходящего» [5, с. 245].

Внутренние ощущения и впечатления, вызванные событиями и ситуациями, переживаемыми субъектом, проходя этап сличения с содержанием более раннего опыта, формируют соответствующие ментальные структуры, связанные с актуализированным состоянием. Возникшие ментальные структуры, отражающие и отображающие психическое состояние в виде образа, вербальной репрезентации или символа фиксируются и закрепляются в структурах памяти, формируя субъективный ментальный опыт. Известно, что существуют инвариантные и специфические компоненты ментальных репрезентаций психических состояний.

Для исследования оценочного уровня ментальных репрезентаций наиболее подходящим является метод семантического дифференциала, предложенный Ч. Осгудом [6]. Он, на основе анализа данных, выделил трехфакторную модель семантического пространства, структура которого была представлена в виде трех осей координат, обобщенно названных «оценка», «сила», «активность». В работах Е.М. Алексеевой [1], выявлено, что оценки психических состояний отражают субъективные оценочные отношения. Они оказываются в разных ситуациях различными, то есть являются зависимыми от ситуаций. Кроме того, в наших более ранних работах показаны специфика семантических пространств образов состояний, их близость/дальность, категоризация и закономерности структурирования в динамике времени [3].

Однако, несмотря на наличие отдельных работ в области ментальных репрезентаций эмоций, в целом, следует отметить, что на сегодняшний день отсутствуют исследования, целью которых явилось бы целостное изучение и описание содержания, структуры и динамики, связи с другими психическими явлениями и конструктами сознания ментальных репрезентаций, именно, психических состояний.

Результаты

Обратимся к *образной* составляющей ментальных репрезентаций, значение которой отмечалось в приводимых выше работах. В контексте изучения психического состояния вопрос заключается в том, как отображается (отражается) психическое состояние в сознании субъекта? Зависит ли образ состояния от ситуации жизнедеятельности?

Ситуация повседневной жизнедеятельности и образ психического состояния.

В качестве модели образа состояния было взято состояние *радости*. Из всего многообразия психических состояний для исследования была выбрана именно радость, так как она часто переживается в повседневной жизни и может быть вызвана разнообразными ситуациями, а главное – положительные состояния высокой степени активности являются наиболее сложно организованной структурой. То есть, выявленные закономерности будут наиболее общими и глубинными. Кроме того, немаловажно, что положительное состояние и испытуемыми должны были описывать только характеристики состояния, а не конкретные социальные ситуации и причины их вызывающие, что снижает вероятность возникновения у них мотивации сокрытия.

Выборку составили 40 испытуемых (20 юношей и 20 девушек) в возрасте от 17 до 22 лет. Все – студенты. Для изучения образа состояния использовалась методика «Рельеф психического состояния» [2]. Студентам предлагалось вспомнить состояние *радости*, которое они испытывали в пяти заданных ситуациях: 1 – при соприкосновении с прекрасным; 2 – при встрече с другом; 3 – во время праздника, масштабного мероприятия; 4 – выигрыш спортивной команды; 5 – приобретение долгожданной вещи. Испытуемые оценивали, насколько, по их ощущениям, на образ каждого состояния *радости* влияла ситуация. Оказалось, что по возрастанию влияния на состояние первое место занимает «соприкосновение с прекрасным», второе – «встреча с другом», третье – «приобретение вещи», четвертое – «выигрыш команды» и пятое – «праздник».

Как показывают результаты, рельефы образа всех состояний *радости* в пяти разных ситуациях (при соприкосновении с прекрасным; при встрече с другом; во время праздника, масштабного мероприятия; выигрыш спортивной команды; приобретение долгожданной вещи) оказались практически идентичными. Исключение – некоторые вариации в показателях психических процессов и поведения. Например, в структуре психических процессов наибольшие расхождения получились между ситуациями 1 – «соприкосновение с прекрасным» и 4 – «выигрыш спортивной команды» по показателям «особенности представлений», «память» и «мышление».

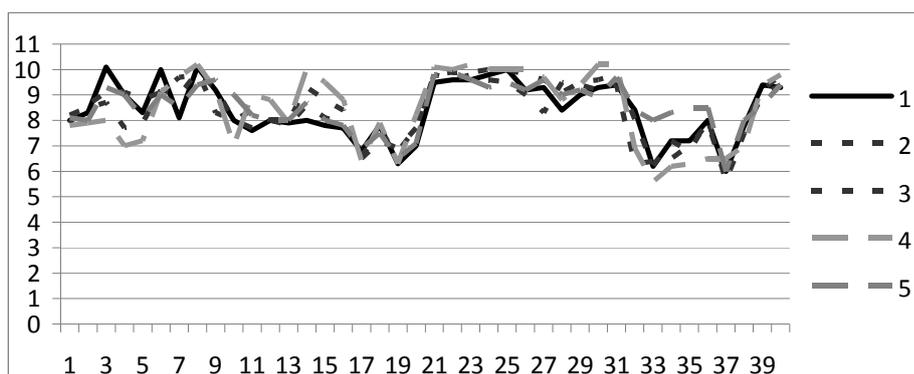


Рис.1. Рельеф образа состояния *радости* в пяти различных ситуациях жизнедеятельности

Условные обозначения. Цифрой «1» на графике обозначена радость «при соприкосновении с прекрасным»; цифрой «2» на графике показана радость «при встрече с другом»; цифрой «3» – «во время праздника», «масштабного мероприятия»; цифрой «4» – «выигрыш спортивной команды»; цифрой «5» – «приобретение долгожданной вещи».

По вертикали показана интенсивность состояния радости в различных ситуациях жизнедеятельности.

По горизонтали представлены следующие показатели: 1 – 10 – характеристики психических процессов; 11 – 20 – физиологических реакций; 21 – 30 – переживаний; 31 – 40 – поведения

Другими словами, субъективное ощущение влияния ситуации не подтверждается объективными результатами: образ состояния сохраняет свою устойчивость. Важно отметить, что все описанные вариации далеки от достоверного уровня значимости. Это подтверждает предположение о том, что пространственная организация (структура) образа состояния устойчива, не меняется в зависимости от ситуации.

Интересно обозначить ещё и такой аспект: объективная картина образа, полученная по результатам изучения его рельефа в рассматриваемых ситуациях жизнедеятельности, отличается от субъективной оценки степени ситуационного влияния на состояние.

Образ психического состояния в стрессовой ситуации

Образ психического состояния в стрессе представляет собой реакцию на имеющуюся ситуацию стресса и, отражаясь в сознании, формирует образ. Исследования проводились во время экзамена у 53 студентов, во время

которого их просили описать 4 состояния: *радость, гнев, спокойствие и утомление*.

Исследования показали, что образ положительного состояния высокого уровня активности – *радость*, имеет высокие значения во всех четырех подструктурах образа. Самую значительную интенсивность демонстрируют элементы подструктуры *переживание*, достигая почти максимальных значений. При этом и психические процессы также доходят до высокого уровня проявления. Почти все параметры блока *поведение* в образе, представлены низкими значениями, что может указывать на то, что состояние стресса блокирует поведенческие проявления в образе радости.

Образ отрицательного состояния высокого энергетического уровня - *гнев*, имеет очень выпуклый рельеф, крайними точками которого являются показатели психических процессов, переживания и поведения. Значения физиологических реакций в образе варьируются в пределах среднего, за исключением двигательной активности. То есть, при переживании гнева в состоянии стресса более ярко в сознании отражаются параметры активности переживаний, активности и напряженности поведения.

Состояние среднего уровня активности - *спокойствие* при стрессе репрезентируется в образе в значениях выше среднего. Рельеф образа равномерен по всем подструктурам, за исключением блока *поведение*, где значения варьируются от 4,86 до 9,45. Самыми выраженными подструктурами можно считать психические процессы и поведение.

Отрицательное состояние низкого энергетического уровня – *утомление*, значения параметров в образе варьируют в пределах среднего, ниже среднего. Рельеф образа неравномерный. В образе состояния утомления все показатели имеют слабую интенсивность, за исключением эмоциональных процессов. Притупляются ощущения, снижается двигательная активность, в переживаниях актуализируется тоскливость, сонливость, пассивность, но в поведении сохраняются размеренность, адекватность. Данная подструктура в образе более выражена.

Субъективное описание образа состояния

Для изучения субъективного описания образа нами был разработан опросник, состоящий из 4 открытых вопросов:

1. *Назовите наиболее типичное для вас положительное психическое состояние и наиболее типичное для вас отрицательное психическое состояние*
2. *Опишите, как вы узнаете, что вы испытываете это положительное / отрицательное состояние*

3. *Опишите, как вы узнаете, что это положительное / отрицательное состояние есть у другого человека?*

4. *Опишите, как вы узнаете, что этого положительного/ отрицательного состояния нет у другого человека?*

Отношение испытуемых к обследованию было заинтересованным и адекватным. Время на выполнение задания не ограничивалось.

В исследовании приняли участие 47 человек. Возраст испытуемых 21-22 года. Все являются студентами старших курсов. Из них мужчин – 35 чел., женщин – 12 чел.

Обратимся к результатам.

При ответе на *первый* вопрос наиболее типичные были названы следующие виды психических состояний: эмоциональные; интеллектуальные; состояния, связанные с деятельностью; состояния, характеризующие взаимоотношения и общение; состояния, характеризующие отношение к действительности; психофизиологические состояния.

Как следует из результатов, наиболее часто называемыми являются эмоциональные психические состояния (64% ответов среди названных положительных состояний и 58% – среди отрицательных). Можно предположить, что эти состояния были охарактеризованы как наиболее типичные потому, что они чаще встречаются в жизни респондентов и оказывают наибольшее влияние на их жизнь. На втором месте по частоте упоминания оказались состояния, связанные с деятельностью (13% и 17%, соответственно), на третьем – состояния, характеризующие отношение к действительности. Остальные состояния представлены малым числом ответов, что свидетельствует о том, что состояния, характеризующие взаимоотношения и общение, интеллектуальные состояния, психофизиологические состояния редко переживаются испытуемыми и играют меньшую роль в их жизни.

На *второй* вопрос исследования: «*Как Вы узнаете, что испытываете это положительное / отрицательное состояние?*», – были получены ответы, позволившие выделить следующие содержательные компоненты образов психических состояний.

К ним относятся:

- 1) описание физических и физиологических проявлений состояния;
- 2) особенности поведения или изменения в поведении;
- 3) описание состояния через чувства или другие состояния;
- 4) особенности отношения или изменение отношения к другим людям;
- 5) изменение восприятия окружающей действительности;

б) наличие состояния определяется не по внутренним, а по внешним детерминантам, то есть в качестве характеристики состояния приводятся характеристики ситуации, его вызвавшей или ему сопутствующей.

Полученные свидетельства о том, наиболее часто в содержательное описание положительных психических состояний включается описание физических и физиологических проявлений состояний (49%), перечисление особенностей поведения или изменения в поведении (49%), а также описание психического состояния через чувства или другие состояния (60%). При описании признаков отрицательных психических состояний чаще называются особенности поведения (64%), а также описываются чувства (62%).

Таким образом, можно сделать вывод, что наиболее существенными составляющими образа собственного психического состояния являются представления о физических и физиологических проявлениях этого состояния, особенностях поведения в этом состоянии, а также описание чувств, испытываемых в этом состоянии. Существенные различия в компонентном составе положительных и отрицательных психических состояний не выявлены.

Рассмотрим описание содержательных характеристик образов психических состояний (Табл.1).

Таблица 1

Содержание образов психических состояний

	Положительное психическое состояние	Отрицательное психическое состояние
Описание физических и физиологических проявлений	Улыбка на лице, смех, изменение дыхания, ощущения в теле (тепло, например), изменения в темпе речи, невозможность усидеть на месте, желание все время двигаться, прыгать, танцевать, малая утомляемость, высокая концентрация внимания, прилив энергии	Слезы, узкие глаза, пот, холодные руки, тик, напряжение в тела, опущенная голова, плохое самочувствие, слабость, мышцы напрягаются, кулаки сжимаются, усталость, грустные глаза, медленные движения

Особенности поведения	Желание что-то делать, работать, общаться, знакомиться, повышенная разговорчивость.	Нежелание что-то делать, нежелание разговаривать, агрессивные проявления в поведении по отношению к окружающим, желание послушать грустную музыку, желание почитать, конфликтное поведение, неадекватное реагирование на происходящее, желание побыть в одиночестве, размышления о ситуации
Описание состояния через чувства или другие состояния	Хорошее, повышенное настроение, восхищение, радость, веселость	Задумчивость, чувство безразличия, отрешенности, рассеянность, плохое настроение, спокойствие, злость, ненависть, волнение, чувство обделенности, тревога, чувство беспомощности, ужас, раздражение, недовольство
Особенности отношения к другим людям	Хорошее отношение, желание помочь, сделать приятное другому человеку	Невозможность найти общий язык с другими, уверенность, что окружающие не понимают, другие кажутся глупыми
Изменение восприятия окружающей действительности	Мир вокруг воспринимается в розовом цвете, начинаешь радоваться мелочам, трудности не пугают, жизнь кажется сказкой	Мир становится мрачным, все вокруг направлено против меня, начинают злить и раздражать любые мелочи, жизнь кажется тяжелой, не вижу перспектив
Определение состояния по внешним детерминантам	Завершилось дело, произошло событие, сказали что-то приятное	Плохая погода, неудачи на работе, наваливается много проблем

На третий вопрос исследования: *«Как Вы узнаете, что другой человек испытывает это положительное/отрицательное состояние»*, - были получены ответы, в которых можно выделить следующие составляющие образа психического состояния другого человека:

- 1) характеристики контакта: легко или трудно с ним устанавливать контакт, как он реагирует на попытки вступить в общение;
- 2) описание поведенческих особенностей;
- 3) описание внешнего вида, характерного для данного состояния – выражение лица, глаз, характер движений;
- 4) описание чувств, которые «другой» испытывает, находясь в данном психическом состоянии.

Кроме того, 8 человек (19%) отметили эмпатическое вчувствование как способ понимания актуального состояния другого человека.

Количественные характеристики составляющих образа психического состояния другого человека приведены в табл. (общее кол-во испытуемых, давших ответы – 42 чел.).

Результаты показывают, что большую часть составляют ответы, описывающие поведенческие особенности (60% и 69%), а также внешний вид «другого» (57% и 48%). Существенных различий в компонентном составе образов положительных и отрицательных психических состояний не выявлено.

При ответе на четвертый вопрос исследования: *«Как Вы узнаете, что другой человек не испытывает это положительное/отрицательное состояние»*, – 14 чел. (30%) вообще не дали ответа. Из оставшихся 27 (57%) в ответ на вопрос описали признаки присутствия противоположного психического состояния и только 6 чел. (13%) назвали признаки, которых не должно быть, если респондент не находится в названном психическом состоянии.

Таким образом, в описании субъективного образа состояния наиболее распространенными являются представления о физических и физиологических проявлениях этого состояния, особенностях поведения в этом состоянии, а также описание чувств, испытываемых в этом состоянии. К составляющим образа психического состояния другого человека относятся характеристики контакта, описание поведенческих особенностей и внешнего вида человека, пребывающего в данном состоянии, описание чувств, которые другой испытывает, находясь в этом состоянии. Общими в образе собственного психического состояния и образе состояния другого человека являются

представления о поведенческих особенностях и чувствах, испытываемых человеком, находящимся в данном психическом состоянии.

Образ состояния измененного сознания (транс)

Исследовались образы трансовых состояний, возникающих в специальных условиях («наведенный транс» – гипнотерапевтические сеансы) и образы «естественно возникающего трансa» в условиях повседневной жизни [4]. В исследовании приняли участие 272 человека разного возраста, пола и профессиональной деятельности.

В наших исследованиях, мы руководствовались нарративными и ретроспективными описаниями, оценками пережитого трансa респондентами, актуальными измерениями, а также моделированием ситуаций, вызывающих повседневный транс в той или иной деятельности субъекта, с последующим его измерением.

Феноменологический анализ нарративных высказываний позволил выделить определенные сходства в особенностях образов трансовых состояний, возникающих в специальных (гипнотерапевтические сеансы) и повседневных условиях жизнедеятельности. Сходство рассмотрено на основании экспертных оценок феноменологических особенностей трансовых состояний с выдержками из нарративных высказываний испытуемых (Табл.2).

Таблица 2

Образ трансового состояния, выделенный из нарративных высказываний испытуемых

Характеристики образа	Формальные признаки (высказывания испытуемых)
Изменение мышления	Лексика, используемая для обозначения субъективного изменения мыслительной деятельности: <i>«у меня полностью отсутствуют мысли в эти моменты», «в какой-то миг мыслей не было вообще», «мысли стали течь иначе»</i>
Изменения образа тела	Наличие специфических ощущений в теле, переживание «чувства легкости» и пр.: <i>«у меня начинались болевые ощущения в проблемных органах», «накатывали приятные волны», «специфическое ощущение в верхней части головы»</i>
Чувство осознанности протекания состояния, легкость управления собой и состоянием	Высказывания, содержащие рефлексию по поводу протекания своего состояния, направления собственной активности, возможности управления собой и состоянием: <i>«я могла полностью ими (действиями,</i>

	<i>переживаниями) управлять», «все осознаю, понимаю, знаю, что происходит со мной», «впечатления выходят из-под контроля»</i>
Наличие «внутренней» активности (интровертированная направленность сознания)	Лексика, используемая для описания погруженности в себя, сконцентрированности на субъективных переживаниях, внутренней сосредоточенности: <i>«ты присутствуешь внутри себя, делаешь внутреннюю работу», «ты словно где-то там, внутри...», я погружена внутрь себя и «работаю над собой»</i>
Описание трансового состояния через различные психические состояния	Использование для описания проявлений трансового состояния некоторых психических состояний: <i>«я пребываю в состоянии равновесия, уверенности, какой-то гармонии, причем сочетаются и расслабленность, и готовности к действиям», «было ощущение внутренней свободы, уверенности, легкости в теле, оптимизма»</i>
Наличие образности и сюжета в переживаниях	Высказывания, отражающие увеличение зрительной образности: <i>«обычно бывает много образов», «обычно картинок, образов в таких погружениях у меня не бывает», «вначале сюжета не было в моих образах, они были хаотичными, но потом обрисовался сюжет»</i>
Яркость переживаний	Высказывания, отражающие обостренность восприятия, переживаемого субъектом: <i>«были яркие образы», «все было настолько реально, живо, даже с запахами, что мне на какое-то время показалось, что все это действительно происходит со мной в реальности»</i>
Трансформация времени	Субъективное чувство ускорения, замедления или остановки времени: <i>«была в трансовом состоянии примерно полчаса, но мне показалось, что часа 3, в общем, гораздо дольше», «чувство времени точно терял»</i>
Динамика состояния	Лексика, используемая для описания процессов изменения состояния, отражающая смену переживаний и временные параметры («сначала», «потом», «постепенно»): <i>«образы появляются не сразу, сначала появляется ощущение пустоты в голове и легкости в теле», «в течение пребывания в трансе мои переживания менялись, статичными они не были»</i>

Отметим *сходные* особенности образов трансовых состояний, возникающих в особых (гипнотические сеансы) и повседневных условиях жизнедеятельности. К ним относятся:

1. *Изменения мышления.*

Отмечается изменение протекания мыслительной деятельности, выражающейся в изменении характера мыслей, их «пропадании», (как, например, при «стрессе», «монотонной деятельности», «ступоре», «после долгой умственной работы», с одной стороны, «расслабленности», «блаженстве» – с другой).

2. *Наличие «внутренней активности» (интровертированная направленность сознания).*

И в повседневной жизнедеятельности, и в специальных условиях погружения в транс, субъекты характеризуются «захваченностью состоянием», «погруженностью в себя», «сосредоточенностью», отдалением от окружающего мира.

3. *Обилие и яркость образов.*

Во время погружения в трансовое состояние восприятие субъектом окружающего обостряется, увеличивается визуальная образность.

4. *Искажение времени.*

В естественных и специальных условиях протекание трансового состояния сопровождается, со слов опрошенных искажением времени – оно начинает субъективно замедляться, ускоряться или же останавливаться.

Заключение

Итогом исследования является доказательство того, что образ состояния стабилен, независим от ситуации, в которой он переживается, т.е. образ пережитого состояния вписался в субъективный опыт человека и репродуцируется устойчиво в контексте любой ситуации его актуализирующей.

В стрессовой ситуации, независимо от модальности, образы психических состояний сохраняют свою конфигурацию, характерную для уровней психической активности (энергетики), которые они отображают.

Показано, что описание субъективного образа состояния на характеристики поведения, соматические проявления и чувства субъекта. К образу состояния «другого» отнесены описания внешнего вида, поведения, экспрессии и специфики общения.

Образ трансового состояния характеризуется спецификой, отличающей его от «обычных, повседневных» состояний: отрешенность, искажение

времени, увеличение визуальной образности, изменение мышления, яркость переживаний и др.

Исследование выполнено при финансовой поддержке РФФИ, проект № 15-06-00884а

Список литературы:

1. Алексеева Е.М. Оценочный уровень ментальной репрезентации психических состояний //Материалы 2 Всерос. науч. конф. «Психология сознания: современное состояние и перспективы». – Самара: ПГСГА, 2011. – С. 340-342.
2. Прохоров, А.О. Психология неравновесных состояний. – М.: Институт психологии РАН, 1998. –152 с.
3. Прохоров А.О., Чернов А.В. Темпоральные особенности семантических пространств психических состояний // Учёные записки Казанского университета. Серия Гуманитарные науки. – 2015. – Т. 157. Кн. 4. – С. 225-235.
4. Прохоров, А.О., Юсупов, М.Г. Повседневное трансное состояние. –М.: Институт психологии РАН, 2013. – 176 с.
5. Холодная М.А. Интеллект. / Когнитивная психология. Учеб. для вузов / Под ред. В.Н.Дружинина, Д.В.Ушакова. – М.: ПЕР СЭ, 2002. – 480 с. – С.241-314.
6. Osgood C., Suci G., Tanneubaum P. (1957). The Measurement of meaning. Urbana, 342 p.

Вопросы для самоконтроля:

1. Какой метод исследования ментальных репрезентаций является наиболее информативным?
2. В чем состоит основная проблема исследований ментальных репрезентаций?
3. Каковы особенности образа психического состояния «радости» в стрессовой ситуации?
4. Что включает в себя описание субъективного образа психического состояния?
5. В чем особенности образов трансных состояний?

3.2. Характеристика образа психического состояния¹

Изучение психических состояний человека неизбежно ставит вопрос о возникновении, становлении и упрочивании представлений о переживаемых состояниях, их распознавании, идентификации и репродукции в тех или иных ситуациях жизнедеятельности. Такая постановка вопроса приводит исследователя к «хранилищу» возникшего конструкта - *ментальному* опыту, как составной части субъективного опыта человека. На наш взгляд, содержательное понимание ментального опыта предлагается М.А. Холодной [15], по мнению которой такой опыт представлен в трех основных формах: оперативный – ментальные репрезентации, динамический – ментальное пространство и фиксированный – ментальные структуры. В этом контексте процесс формирования представлений о психических состояниях в ментальном плане, а также результат данного процесса в виде образа и знания, как совокупности субъективных суждений о состоянии, связаны с *ментальными репрезентациями*.

А.В.Брушлинский и Е.А.Сергиенко считают, что понятие *репрезентация* означает «представленность», «изображение», «отображение одного в другом или на другое», то есть речь идет о внутренних структурах, формирующихся в процессе жизни человека, в которых представлена сложившаяся у него картина мира, социума и самого себя [8]. При такой трактовке с помощью понятия «ментальная репрезентация» можно описывать и содержание психического отображения, и формат, в котором происходит такое отображение. Отметим также, что ментальные репрезентации со временем приобретают определенную структуру: в них выделяют *ассоциативный, оценочный, понятийный и образный уровни*.

Ментальные репрезентации могут рассматриваться и как процесс (процесс отображения, представления), и как результат, единица (описание опыта в рамках картины мира). Первый подход характерен для зарубежной психологии, где акцент делается на процессуальной, динамической стороне ментальной репрезентации, на ее когнитивных функциях [18; 19; 21; 20; 24].

В рамках второго подхода ментальные репрезентации понимаются как внутренние структуры, формирующиеся в процессе жизни человека, в которых представлена сложившаяся у него картина мира, социума и самого себя [1]. Данная парадигма ментальной репрезентации представлена в ряде отечественных и зарубежных работ [7; 16; 23; 25]. Она позволяет рассмотреть

¹ Исследование выполнено при финансовой поддержке РФФИ, проект № 15-06-00884а

организацию и содержание вербальных и образных представлений человека.

При таком подходе, рассматривающем ментальную репрезентацию, прежде всего, как результат отображения, принято различать несколько форм: образные, концептуальные, функциональные репрезентации (репрезентации, связанные с действием) и социальные репрезентации. Ключевыми здесь являются образные и концептуальные ментальные репрезентации. Понимание ментальной репрезентации как образа довольно широко распространено среди исследователей. Так, М.А.Холодная, например, считает, что «ментальная репрезентация – это актуальный умственный образ того или иного конкретного события (то есть субъективная форма «видения» происходящего)» [15, с. 245].

В контексте высказанных представлений обратимся к ментальным репрезентациям психических состояний. Изучение ментальных репрезентаций имеет особую значимость, так как психическое состояние – индивидуальный субъективный феномен человеческой психики и выделение универсальных закономерностей в их репрезентации может также выявить закономерности в формировании картины мира и структуры представлений о нем. Представляет интерес процесс формирования системы представлений о психических состояниях в ментальном плане, а также результат данного процесса. Это особый вид репрезентации того, чему нет соответствий в объективном предметном мире, поэтому системное изучение этой проблемы позволит более глубоко понять функционирование репрезентаций психической жизни человека, его внутреннего мира.

Следует отметить, что в ряде работ так или иначе, чаще косвенно, затрагивались проблемы ментальных репрезентаций эмоциональной сферы (в некоторых работах эмоции были синонимами состояний). В исследованиях ставился вопрос о структуре и развитии знаний об эмоциях в ходе онтогенеза [9], эмоциональной наполненности ментальных образов [2]; представленности эмоций на различных уровнях сознания [4; 9] и др. Л.Я Дорфман [4; 9] осуществляли исследования в рамках подхода, в котором анализируются знания и представления об эмоциях в контексте глобальных когнитивных структур. Эмоции в данном подходе выступают как многогранный феномен психической жизни, знания о котором должны быть представлены, структурированы и включены в процесс психической регуляции.

Однако, несмотря на наличие отдельных работ в области ментальных репрезентаций эмоций, в целом, следует отметить, что на сегодняшний день отсутствуют исследования, целью которых явилось бы целостное изучение и описание содержания, структуры и динамики, связи с другими психическими

явлениями и конструктами сознания ментальных репрезентаций, именно, психических состояний.

Обратимся к *образной* составляющей ментальных репрезентаций, значение которой отмечалось в приводимых выше работах. В контексте изучения психического состояния вопрос заключается в том, как отображается (отражается) психическое состояние в сознании субъекта? В чём специфика образа психического состояния? Каковы механизмы возникновения образа психического состояния, особенности его динамики и др.

По мнению Л.Г. Дикой в образ состояния как системного чувства отражается не только внешняя среда организма, но и внутренняя – в форме многообразия интероцептивных ощущений. Образ психического состояния имеет ряд свойств, присущих перцептивному образу окружающего мира, таких, как целостность, интегральность и процессуальность [3].

При изучении образа мы исходим из следующих представлений. Образ состояния, в отличие от предметного образа, вслед за Л.Г.Дикой, может рассматриваться как структура, в которой слиты воедино знание, переживание и отношение, где знание раскрывается на основе консолидации внутренних ощущений и субъективного опыта, переживание связано с осознанностью и рефлексивностью, а отношение выражает зависимость образа состояния от ситуаций его возникновения, с одной стороны, и влияние образа состояния на регуляторные процессы жизнедеятельности субъекта, с другой.

На наш взгляд, образ психического состояния связан с сенсорно-перцептивными процессами (впечатлением, ощущением, восприятием), со структурами субъективного опыта вкупе с представлениями (вторичными образами) и памятью, а также с переживаниями и рефлексией. Именно в переживании, на основе ощущений и рефлексии, субъекту дается реальность его психического состояния [14]. Переживание определяет и закрепляет психический образ состояния, интенсивность (яркость) его проявления, тогда как рефлексия устанавливает границы образа, его близость и соответствие актуально переживаемому состоянию [6]. Образ состояния порождается условиями, содержанием деятельности и одновременно внутренними ощущениями и самооценкой. В то же время образ психического состояния всегда актуален и существует «здесь и теперь». Одновременно, в памяти человека существует образ себя и своего состояния в определенных ситуациях прошлого, и по аналогии, образ потребного будущего.

В соответствии с этими представлениями, механизмы, приводящие к возникновению и закреплению образа психического состояния, следующие.

Внутренние ощущения и впечатления, вызванные событиями и ситуациями, переживаемыми субъектом, проходя этап сличения с содержанием прошлого опыта, превращаются в представления о пережитом состоянии, и далее, через процесс осознания в его образ. Подобно тому, как возникает и закрепляется предметный образ в процессе восприятия, образ психического состояния фиксируется и закрепляется в структурах памяти во время переживания индивидом данного состояния, формируя субъективный опыт. Этот процесс связан с осознанием и рефлексией; в него также включены смысловые структуры сознания [10]. (Рис.1.).

При своем означивании психическое состояние частично объективируется, становясь объектом рефлексии. Результатом рефлексии и означивания является не только придание психическому состоянию конкретного значения, но и появление его образа, который специфичен и отличается от образов объектов внешнего мира. Его особенности: отсутствие предметности, большая выраженность аспекта переживания, отсутствие яркости, когда образ маскируется в предметном мире, стремится раствориться в нем.

Образ психического состояния только при значительной рефлексивной работе и осознанности психического состояния становится полноценным объектом образа мира субъекта. При этом образ психического состояния не только становится более ярким и осмысленным, но и приобретает новые отношения и объектные качества, связывающие его с образами других объектов.

Отметим, что движением “снизу вверх” (от ощущений к образу) не исчерпывается данный процесс: одновременно существует и обратное движение “сверху вниз”, от структур сознания к ощущению, где происходит распознавание образа состояния, через возникшую конфигурацию ощущений. Уже на начальной стадии, связанной с переживанием ситуации, события, включаются механизмы сличения возникшей пространственной структуры состояния с образными схемами, являющимися компонентами ментальных репрезентаций. Это – узнавание, установление тождества представлений, хранящихся в виде ментальных репрезентаций в субъективном опыте, с актуализированным состоянием. Подобные механизмы ментальных репрезентаций, как показано в исследованиях Е.А. Сергиенко, складываются уже в младенческом возрасте, представляя собой антиципирующие схемы (ядро знания) в самих репрезентациях [12].

В дальнейшем образ может репродуцироваться в актуальных ситуациях жизнедеятельности в форме представления, то есть образа памяти, хранящегося

в субъективном опыте [2]. Данный образ не является предметным, это чувственный образ, формируемый переживанием. Он, в свою очередь, как и образ представления, может обогащаться и изменяться в процессе жизнедеятельности.

Субъективный образ психического состояния раскрывается в трех проекциях: прошлое (в представлении о состоянии), настоящее (образ актуального состояния, возникающий вследствие восприятия собственного состояния «здесь и сейчас») и будущее (образ будущего, например, желаемого состояния). Образ состояния характеризуется определенным строем, связанным с отношениями между составляющими образа, схемой, представляющей собой форму когнитивного образования, объединяющей и отражающей пространственно-временные и функциональные отношения между составляющими состояния, а также иерархической организацией, структурой, интенсивностью, качеством, модальностью и функциональностью. Он относительно стабилен, в его структуре существуют как постоянные, так и вариативные составляющие.

В когнитивном плане образ состояния представляет собой семантическое пространство, включающее в себя «накопленные» следы переживаний, осуществленных ранее («прошедших») действий, поведения, физиологических реакций и др.[11]. Это следы «сцепления» семантического пространства с предметами, ситуациями и обстоятельствами жизнедеятельности субъекта. Каждая составляющая, входящая в семантическое пространство образа состояния, может являться своего рода «ключом» к возникновению состояния: закрепившаяся за определенным оперантом система психологических, физиологических, поведенческих и др. характеристик «развертывается» при актуализации состояния. В онтогенезе образ состояния изменяется в сторону большей качественной определенности и усложнения.

Содержание образа представляет собой результат отражения накопленного опыта переживания данного состояния при различных обстоятельствах, ситуациях и событиях, в которых находился субъект, и связано с его впечатлениями, рефлексивными процессами, особенностями переживания и др. Отраженные компоненты психического состояния фиксируются в сознании в определенном сочетании, формируя структуру. Структура изоморфна реальному состоянию, отображая последнее. Закрепляясь в структурах памяти, образ становится структурным элементом субъективного опыта переживания состояний [5].



Рис.1. Динамическая модель возникновения и закрепления образа психического состояния

С одной стороны, образ является составляющей единицей субъективного опыта, с другой стороны, он сам хранит в себе опыт, который служит информационной базой для человека. Образ некогда переживаемого состояния можно назвать представлением или образом памяти, функция которого заключается в связывании образа в текущем времени с прошлым и будущим.

Относя образ состояния, переживаемого в прошлом, к представлениям, мы тем самым подчеркиваем наличие субъективного опыта, хранящегося в структурах памяти. Память фиксирует все тонкости, нюансы, особенности протекания, переживания состояния, а также его образ, сформированный с помощью сознания и процессов рефлексии. То есть формирование образа происходит за счет фиксации в памяти временных и пространственных (структурных) особенностей переживаемого актуального состояния. Механизм подобной фиксации описан в работах [17; 22].

Специфика протекания состояния определяется содержанием опыта переживания данного состояния, то есть в памяти “всплывает” некогда сформированный образ этого психического состояния. Можно полагать, что формирование образа актуального состояния проходит под влиянием уже имеющегося представления о данном состоянии, образа памяти, составляющего индивидуальный (субъективный) опыт. При этом образ в то же время сам

становится представлением, закрепляясь в памяти и обогащая опыт.

Отметим, что в субъективном опыте фиксируются структуры пространства, времени, скорости изменения (движения) и интенсивности психического состояния. Опыт проецируется на актуальное собственное состояние. Субъектом воспринимаются характеристики состояния со стороны поведенческих, психологических, физиологических и др. показателей, придаётся форма этому разнообразию, формируется образ состояния, определяется качество. Субъект структурирует пространство состояния, создается система отсчёта (ориентиры), т.к. пространство только тогда и есть, когда оно структурировано [13]. Появляется мера. Движение по «собственной шкале» дает возможность субъекту оценить пространство состояния, что субъективно выражается в качественной определенности тех или иных составляющих, входящих в состояние при переживании интенсивности их проявления.

Переживание длительности («дления») и изменения психического состояния создает временной ряд образа, включающий в себя различные характеристики (временные интервалы, последовательность, длительность, дискретность, циклы и пр.). Задачей ряда является синхронизация деятельности субъекта, событий и ситуаций, пространства, переживаний и др., в том числе, интеграция пространственных характеристик (параметров состояния) в единое образование – образ состояния. Опираясь на свою способность интегрировать временной континуум, субъект развертывает образ состояния в прошлом и в будущем, оперирует им в настоящем.

В этом контексте содержание субъективного опыта представляет собой относительно устойчивую пространственно-временную структуру отображаемого состояния, осознаваемую субъектом как определенное качество. Фиксация в опыте структур пространства, интенсивности, качества и модальности психического состояния в виде образа опосредуется переживаниями и рефлексивными процессами субъекта.

Взаимодействие ситуации (события), субъективного опыта, когнитивных процессов при опосредованном влиянии переживания, осознания и рефлексии приводит к формированию корреляционных образований («конstellаций» - по Б.Г.Ананьеву) из отдельных «ведущих» составляющих психологических структур. Корреляции изменяют переживание, поведение, психические функции, вегетативные реакции, физиологические и пр. процессы субъекта. Эти изменения объективируются в сознании в виде образа психического состояния.

Заключение

Предлагается модель образа психического состояния в виде отображения в сознании субъективной конфигурации различных субъективных и объективных характеристик человека, возникающих вслед за актуализированным состоянием. В содержание модели включены когнитивные процессы, субъективный опыт, переживание, рефлексия и ситуации жизнедеятельности вкупе с впечатлениями и смысловыми опосредованиями. Отношения между составляющими ментальной организации обеспечивают актуализацию, закрепление и репродукцию образа состояния.

Литература

1. Андреева Е.А., Белопольский В.И., Блинникова И.В. и др. Ментальная репрезентация: Динамика и структура. М.: Институт психологии РАН, 1998. 319с.
2. Гостев А.А. Психология вторичного образа. М.: Институт психологии РАН, 2007. 512 с.
3. Дикая Л.Г. Психическая саморегуляция функционального состояния человека. М.: Институт психологии РАН, 2003. 318 с.
4. Дорфман Л.Я. Эмоции в искусстве: теоретические подходы и эмпирические исследования. М.: Смысл, 1997. 424с.
5. Знаков В.В. Понимание, постижение и экзистенциальный опыт//Вопросы психологии. 2011. № 6. С.15-24.
6. Карпов А.В. Закономерности структурной организации рефлексивных процессов // Психологический журнал. 2006. Т. 27, N 6. С. 21–25.
7. Кубрякова Е.С., Демьянков В.З. К проблеме ментальных репрезентаций// Вопросы когнитивной лингвистики. М.: Институт языкознания. Тамбов: Тамб. гос. ун-т им. Г.Р. Державина, 2007. - № 4. С.8-16.
8. Ментальная репрезентация: динамика и структура / Под ред.А.В. Брушлинского, Е.А.Сергиенко. М.: Институт психологии РАН, 1998. 320 с.
9. Прусакова О.А., Сергиенко О.А. Репрезентации эмоций детьми от трех до шести лет// Научный поиск. Сб. научных работ студентов, аспирантов и молодых преподавателей /Под ред. А.В. Карпова. Вып. 3. Ярославль: Яросл. гос. ун-т, 2002. С.51-64.
10. Прохоров А.О. Смысловая регуляция психических состояний. М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2009. 352 с.
11. Прохоров А.О. Семантические пространства психических состояний. Дубна, Феникс+, 2002. 280 с.
12. Сергиенко Е.А. Раннее когнитивное развитие: Новый взгляд. М.: Издательство «Институт психологии РАН», 2006. 464 с.

13. Стрелков Ю.К. Инженерная и профессиональная психология. М.: Академия, 2001. 360 с.
14. Фахрутдинова Л.Р. Теория переживания. Казань: Изд-во Казанского государственного университета, 2009. 416 с.
15. Холодная М. А. Психология интеллекта: парадоксы исследования. 2-е изд., перераб. и дополн. СПб.: Питер, 2002. 384 с.
16. Bascoe, S. M., Davies, P.T., Sturge, M.L., Cummings, E.M. Children's Representations of Family Relationships // *Developmental Psychology*. 2009. V. 45 (6). P. 1740–1751.
17. Baddeley A.D., Hitch G. Working memory// *The psychology of learning and motivation: Advances in research and theory*. 1974. Vol.8. New York: Academic Press. P. 47 -89.
18. Blatt, S.J., Auerbach, J.S., Levy, K.N. Mental Representations in Personality Development, Psychopathology, and the Therapeutic Process // *Review of General Psychology*. 1997. V. 1 (4). P. 351-374.
19. Cooper, L. A. Mental Representation of Three-Dimensional Objects in Visual Problem Solving and Recognition//*Journal of Experimental Psychology: Learning, Memory, and Cognition*. 1990. V. 16 (6). P. 1097-1106.
20. Geller, J.D., Farber, B.A., Schaffer, C.E. Representations of the supervisory dialogue and the development of psychotherapists // *Psychotherapy Theory, Research, Practice, Training*. 2010. V. 47 (2). P. 211-220.
21. Kemp, S. Medieval Theories of Mental Representation // *History of Psychology*. 1998. V. 1 (4). P. 275-288.
22. Kosslyn, S.M. *Image and mind*. Cambridge, MA: Harvard University Press. 1980. 478 p.
23. Lotto, L., Rubaltelli, E., Rumiati, R., Savadori L. Mental Representation of Money in Experts and Nonexperts after the Introduction of the Euro // *European Psychologist*. 2006. V. 11(4). P. 277-288.
24. Lukowitsky, M.R., Pincus, A.L. The pantheoretical nature of mental representations // *Psychoanalytic Psychology*. 2011. V. 28 (1). P. 48-74.
25. Savadori, L., Nicotra, E., Rumiati, R., Tamborini, R. Mental representation of economic crisis in Italian and Swiss samples // *Swiss Journal of Psychology*. 2001. V. 60 (1). P. 11-14.

Вопросы для самоконтроля:

1. Что означает понятие «ментальная репрезентация»?
2. Опишите модель образа психического состояния
3. Какие подходы существуют к изучению ментальных репрезентаций психических состояний?

3.3. Тревожность личности

Под тревогой в психологии понимается эмоциональное психическое состояние, связанное с предвосхищением угрозы, неприятности, неудачи, субъективно проявляющееся через ощущение напряжения, вызванного опасением, предчувствием беды, несчастья [1, 2]. С одной стороны, состояние тревоги природосообразно, поскольку выполняет приспособительную, адаптирующую, защитную функцию, включаясь в осуществление психической саморегуляции. Актуализация состояния тревоги является сигналом приближения опасности, запускающим механизм поисковой активности, который нацеливается на обнаружение источника потенциальной опасности, оценку возможности благополучного разрешения ситуации и формирование побуждения к устранению реальной угрозы. Таким образом, тревога в адекватных ситуации (оптимальных) значениях оказывает как сигнализирующее, так мобилизующее влияние на психику, тем самым принимая активное участие в психологической защите личности. С другой стороны, неадекватная, т.е. заниженная или завышенная тревога не способствует её адаптивной функции. В первом случае человек оказывается незащищенным перед лицом надвигающейся угрозы, не подготовленным к встрече с возможной опасностью, во втором – необоснованное завышение степени угрозы приближающегося события вызывает стресс-реакцию, не соответствующую объективной опасности, и ведущую к излишним затратам энергетических и функциональных ресурсов организма. При частом повторении условий, провоцирующих завышенную тревогу, создаётся постоянная готовность к переживанию этого состояния. Возникшая доминанта обуславливает формирование новообразования, приобретающего характер свойства личности – личностной тревожности. Тревожность проявляется как потенциальная предрасположенность к переживанию нейтральной ситуации как угрожающей и, соответственно, – стимулированию неадекватно высокой тревоги.

Для противостояния тревоге, актуализация которой рассматривается субъектом как сигнал угрозы ценностям, своему благополучию, безопасности физического или психического «Я», им включается механизм психологической защиты, стимулирующий поиск возможного выхода из сложившейся ситуации. Учёными [2] описываются различные субъективные методы преодоления тревоги. Среди них неконструктивные, такие как ограничение сфер общения, деятельности и любых форм активности, провоцирующих тревогу, экстернальные формы поведения; и конструктивные, связываемые с

расширением сознания и переучиванием. А.М. Прихожан [2, с. 146-149] отмечает использование «масок тревожности» (в виде неадекватного спокойствия, апатии, чрезмерной мечтательности и др.), обеспечивающих сильную, но негибкую, образованную по реактивному типу защиту, используемую для компенсации тревоги. К. Хорни называет основные механизмы защиты, свойственные лицам с высокой тревожностью: отрицание, рационализацию, избегание мыслей, чувств, побуждений, ситуаций, провоцирующих тревогу. К этому списку ею добавляются попытки заглушить тревогу уходом в работу, применением алкоголя, наркотиками [2, с. 172]. Она считает, что чем тревожнее человек, тем более его личность пронизана и скована психологическими защитами [2, с. 180].

Обобщение различных точек зрения на феноменологию и функции тревожности позволило нам выделить две причины тесной связи тревожности и психологической защиты личности. Стимулируя поисковую активность, побуждая к оценке ситуации и устранению возможной угрозы, тревожность тем самым становится органической составляющей структуры «защитно-совладающего поведения»². Работая в унисон с другими составляющими этой структуры, она участвует в процессе психической саморегуляции. Но, при этом, одновременно возникает напряжение, неизбежно сопровождающее переживание тревоги, и, поскольку оно субъективно оценивается как негативное состояние, это в свою очередь вызывает потребность в психологической защите. Для разрешения этого противоречия и поддержания собственной устойчивости структура защитно-совладающего поведения в процессе развития должна вырабатывать «регламент» взаимоотношений между отдельными своими составляющими, подчиняя их принципам взаимодействия, взаимодополнения и взаимной поддержки. Так, за актуализацией тревожности, продуцирующей состояние тревоги, должна следовать целенаправленная активизация психологической защиты личности, призываемая для снижения уровня этого состояния. И, наоборот, напряжение неконструктивных защитных механизмов и копингов должно вызывать повышение тревоги, сигнализирующей о неадекватном реагировании системы защиты.

Известно, что репертуар защитного поведения складывается к подростковому возрасту [4, 5]. В этом же возрасте происходит формирование тревожности как устойчивого личностного образования. Кроме того, как это отмечается А.М. Прихожан, начиная со старшего подросткового возраста,

² Для названия структуры использован термин, предложенный А.В. Антоновским [3], рассматривающим защитно-совладающее поведение как конструкт, включающий в себя механизмы психологической защиты и стратегии совладания (копинг-стратегии).

тревожность оказывает не только отрицательное влияние на поведение и деятельность, но начинает проявлять мобилизующую и побудительную функции. Более того, именно в этом возрасте появляется так называемая культивируемая тревожность, осознаваемая индивидом как ценное качество, позволяющее добиваться желаемого [2, с. 145]. Соответственно, можно предположить, что именно на этом этапе онтогенеза тревожность начинает «врастать» в систему защиты. А к возрасту поздней юности, – этапу активного становления личности, этот процесс должен носить завершающий вид. Другими словами, тревожность должна встроиться в систему психологической защиты личности, в частности – приобрести тесные взаимоотношения с её защитными механизмами и копингами.

Для доказательства высказанного предположения проведено эмпирическое исследование, организованное методом возрастных срезов. В качестве испытуемых выступили подростки 15-16 лет – учащиеся 8-х классов (60 человек – 30 мальчиков и 30 девочек) и студенты старших курсов вузов в возрасте поздней юности 19-20 лет (60 человек – 30 юношей и 30 девушек) – выборки однородны по полу и виду основной деятельности (учебная). Измерялись: общая тревожность, ситуативная тревога и личностная тревожность, защитные механизмы личности и применяемые ею стратегии совладания (копинг-стратегии). В исследовании использовались общепринятые методики диагностики (адаптированные и стандартизированные). Анализировались средние значения, а также взаимосвязи девятнадцати выделенных с помощью этих методик диагностических показателей (табл. 1).

Табл. 1.

Исследуемые показатели

Номер показателя	Показатель	Диагностические методики и их авторы
1	Общая личностная тревожность	Методика оценки уровня тревожности (Дж. Тейлор);
2	Ситуативная (реактивная) тревога	Методика «Шкала реактивной и личностной тревожности» (Ч. Д. Спилбергер)
3	Тревожность как личностная черта	
4	Вытеснение	
5	Регрессия	Методика «Индекс жизненного стиля», предназначенная для измерения защитных механизмов личности (Р. Плутчик, Х. Келлерман, Х. Конте)
6	Замещение	
7	Отрицание	
8	Проекция	
9	Компенсация	
10	Гиперкомпенсация	
11	Рационализация	
12	Конфронтация	Методика диагностики способов совладания – копинг-стратегий (Р. Лазарус)
13	Дистанцирование	
14	Самоконтроль	
15	Поиск социальной поддержки	
16	Принятие ответственности	

17	Бегство-избегание	
18	Планирование решения проблемы	
19	Положительная переоценка	

Следует отметить, что, как это показано Р.М. Грановской [4] и А.В. Соловьевой [5], защитные механизмы личности начинают формироваться ещё в детстве. Затем, в возрасте 12-14 лет, на этапе кардинальных конституциональных преобразований и связанных с ними представлений о собственной личности, психологическая защита усиливается. При этом особенно проявляют себя рано созревающие примитивные и малоперспективные для развития личности защитные механизмы «изоляция-отрицание» и «проекция». Результаты нашего исследования говорят о том, что в старшем подростковом возрасте (15-16 лет) эта тенденция поддерживается: показатели отрицания и проекции в своих количественных значениях сохраняют преобладание над другими показателями психологических защит. Активно используются и такие незрелые механизмы, как «компенсация» и «гиперкомпенсация». Они позволяют удалять из сознания чувство неполноценности путём чрезмерного подчёркивания у себя желательных черт характера, и хвастливого выпячивания своих результатов для занятия доминирующей позиции по отношению к другим. А также «рационализация», для которой типично выражение «зато» («я плохо учусь, зато побеждаю в драках, и за это меня уважают»). Не снимая вызывающего их противоречия, защитные механизмы создают временные ресурсы для его разрешения. Что касается копинг-стратегий, то преобладают конструктивные: планирование решения проблем, принятие ответственности, положительная переоценка ситуации, самоконтроль. Чуть ниже значения поиска социальной поддержки и дистанцирования. Малопродуктивные копинги, такие как конфронтация, представлены в меньшей степени.

Таким образом, наряду с защитными механизмами подростки используют достаточно сформированные к этому возрасту копинг-стратегии, средние значения которых даже превалируют над величинами показателей защитных механизмов. Вопрос в том, как, насколько активно и умело, эти защитные механизмы и копинг-стратегии применяются в ситуациях, вызывающих актуализацию личностной тревожности и стимулирующих ситуативную тревогу? И каково участие самой тревоги в работе структуры, образованной показателями защиты? Отчасти ответы на эти вопросы можно получить в процессе корреляционного анализа, позволяющего выявить характер взаимосвязей показателей.

Анализ корреляций отдельных составляющих психологической защиты показывает, что структура защитно-совладающего поведения складывается уже к подростковому возрасту (рис. 1). Защитные механизмы и копинг-стратегии взаимодополняют друг друга, объединяясь в целостное образование – «структуру», обеспечивающую реализацию адаптивной функции личности на данном этапе её развития. Несмотря на то, что в подростковом возрасте структура показателей психологической защиты ещё слабо интегрирована (из 44-х выявленных корреляционных взаимосвязей 16 оцениваются как средне-, а 12 – как слабозначимые ($p \leq 0.01$ и $p \leq 0.05$)), тем не менее, в образованной структуре выделяется 16 взаимосвязей с высокими критическими значениями коэффициентов корреляций, находящимися в диапазоне $r \geq 0.80$ ($p \leq 0.001$). Они свидетельствуют о тесной взаимосвязи отдельных показателей, благодаря которым образуются «подструктуры» защитных механизмов и копинг-стратегий, а также происходит «рабочий контакт» этих подструктур. Таким образом, известное положение о том, что развитие совладания происходит как движение от психологических защит к более высоким уровням копинга [5], можно дополнить словами «и образования тесных взаимосвязей между ними».

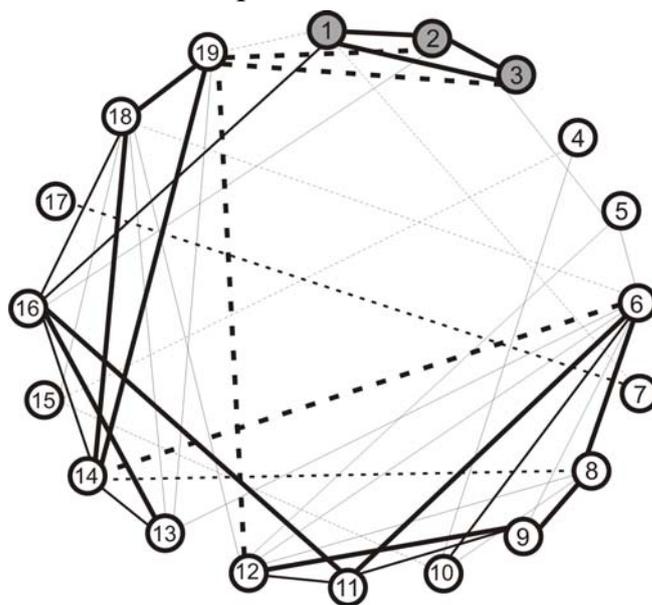


Рис. 1. Взаимосвязи исследуемых показателей (подростковый возраст)

Примечание: Прямая связь Обратная связь
 ————— $p \leq 0,05$ - - - - -
 = = = = $p \leq 0,01$ - - - - -
 = = = = $p \leq 0,001$ - - - - -

В рамках темы настоящего исследования интерес представляют корреляционные отношения показателей тревожности и психологической защиты. Как это видно на рис. 1, тревожность в подростковом возрасте включается в структуру защитно-совладающего поведения путём установления

взаимосвязей с показателями защитных механизмов и копинг-стратегий. Так, личностная тревожность коррелирует с защитным механизмом «отрицание» (обратная корреляция). Защита от неприятной реальности, вызывающей тревогу, обеспечивается за счёт нежелания её воспринимать. Отказываясь признавать, что тревожащая ситуация всё же существует, подростки, тем самым, избавляются от напряжения, неизбежно возникающего в случае осознания ситуации как угрожающей. Другой неконструктивный защитный механизм преодоления тревожности, используемый подростками, – это «регрессия», позволяющая предупреждать возможное тревожное напряжение путём снижения уровня притязаний и степени организованности деятельности. Большое количество связей (при этом более значимых) обнаруживается между показателями тревожности и копинг-стратегий. Актуализация личностной тревожности, также как и проявление ситуативной тревоги, подавляются применением конструктивного копинга – положительной переоценки ситуации, нахождения в ней позитивных, полезных моментов («боюсь, что предстоит пережить неприятные минуты в кресле стоматолога, даже уверен, что будет больно, зато я, наконец-то перестану стесняться своей улыбки!»). Усиливают эту стратегию такие копинги, как планирование решения проблем, умение дистанцироваться от них (в пространстве: «если посмотреть со стороны, происходящее не так уж страшно», во времени: «разве обязательно решать эту проблему здесь и сейчас, не буду торопиться, возьму время на обдумывание»), а также самоконтроль и отказ от конфронтации. При этом к использованию некоторых других конструктивных копингов для преодоления собственной тревожности подростки ещё мало готовы. Так, принятие ответственности лишь усиливает у них проявления тревожности, а другие возможные для преодоления тревожности стратегии вообще не задействуются. При этом, как это следует из анализа взаимосвязей, повышение тревожности выполняет и адаптивную функцию, побуждая к принятию ответственности, если её значения становятся низкими. При отказе действия более зрелых механизмов, тревожность воздействует на защитные механизмы отрицания и регрессии. Она подавляет механизм отрицания (по-видимому, отвергая травмирующую информацию, субъект лишь усугубляет ситуацию неопределённости, которая является основным «провокатором» тревоги) и, наоборот, стимулирует механизм регрессии (переход к «детским» формам поведения снимает напряжение, вызываемое необходимостью «быть взрослым»). Эти данные соответствуют представлению о том, что недостаточность знаний, умений и навыков преодоления, в целях сохранения целостности своего «Я» и снижения

психического напряжения, компенсируется за счёт изменений, вносимых в содержание механизма саморегуляции, в котором заметную роль начинают играть примитивные психологические защиты [6].

Если обратиться к средним значениям исследуемых характеристик выборки испытуемых юношеского возраста, то следует обратить внимание на некоторое снижение показателей тревожности по сравнению с выборкой подростков (значимость различий по показателю 1 – на уровне $p \leq 0.01$, по другим показателям тревожности различия незначительны и проявляются лишь на уровне тенденции), что вполне соответствует сложившимся в психологии представлениям о возрастной динамике этого свойства, свидетельствующей о всплеске тревожности в старшем подростковом возрасте и, затем, небольшом её снижении в юношеском [2]. Что касается количественного значения выраженности показателей психологической защиты, то по этому показателю не удалось выявить чётко прослеживающейся возрастной закономерности. Хотя считается, что с возрастом защитные механизмы должны отчасти «потесниться», а ведущая роль перейти к осознанным копинг-стратегиям, что предполагает, как минимум, возрастание значений копингов над значениями защитных механизмов, в нашем исследовании это не подтвердилось. Более того, выяснилось, что напряженность некоторых незрелых защитных механизмов даже усиливается: в юношеском возрасте, по сравнению с подростковым, оказались выше значения отрицания ($p \leq 0.001$) и вытеснения ($p \leq 0.05$) – возможно как ответ на повышение требований, предъявляемых личности, стоящей на пороге самостоятельной жизни. Правда, при этом намного реже проявляет себя гиперкомпенсация ($p \leq 0.001$), которая обычно применяется для снятия напряжения, вызываемого чувством неполноценности. Последнее может рассматриваться как прогрессивное возрастное изменение психологической защиты. Так же неоднозначны результаты сравнения средних значений показателей копинг-стратегий: у студентов значительно ниже значения бегства-избегания ($p \leq 0.001$), и выше – поиска социальной поддержки ($p \leq 0.05$), что может рассматриваться в пользу положительного развития защиты. Но, при этом, одновременно снижается показатель принятия ответственности ($p \leq 0.01$), что явно свидетельствует о психологической перегрузке этой сферы личности в юношеском возрасте, побуждающей её прибегать к такой форме совладания.

В целом, сравнительный анализ средних значений показателей сформированности отдельных составляющих психологической защиты позволяет говорить лишь о некоторых особенностях, связанных с возрастным

развитием личности. Можно констатировать, что с возрастом сохраняется сложившаяся еще у подростков тенденция использования защит и копингов, особенно тех, что вызываются борьбой с переизбытком информации и необходимостью брать на себя ответственность за происходящее. Лица юношеского возраста в меньшей степени, чем подростки, склонны к сознательному избеганию проблем ($p \leq 0.05$), фокусированию на создании положительного мнения о своей личности ($p \leq 0.01$), и в большей – к получению поддержки и помощи со стороны других людей ($p \leq 0.05$). В целом, количественный анализ средних значений не выявил некой общей закономерности возрастной динамики показателей защиты и совладания.

Более информативными для выявления возрастных особенностей, на наш взгляд, являются результаты исследования корреляционных структур, образованных показателями психологической защиты. Такое убеждение не случайно: имеется научное сведение о том, что формирование структуры совладающего поведения происходит не сколько в подростковом, столько в студенческом возрасте [7]. Полученные в нашем исследовании результаты подтверждают указанную закономерность, поскольку также свидетельствуют об активном развитии структуры защитно-совладающего поведения (в данном случае – структуры более широкой, образованной показателями не только совладания, но и защитных механизмов) к юношескому возрасту.

На рис. 2 представлена корреляционная плеяда показателей студенческой выборки. Первое, что бросается в глаза – в три раза большее количество взаимосвязей в структуре по сравнению с таким же корреляционным образованием выборки школьников-подростков (44 к 131). Это говорит о том, что с возрастом происходит интенсивное увеличение взаимосвязей в структуре защитно-совладающего поведения, что приводит к её обогащению. Отдельные составляющие структуры «заручаются» активной поддержкой со стороны других составляющих, что делает структуру сильной и менее уязвимой. Интересно отметить, что половина показателей защитных механизмов «сотрудничает» с малопродуктивными копинг-стратегиями (бегство-избегание, дистанцирование, конфронтация) практически не противореча друг другу. Их изменения синхронны: напряжение защитных механизмов актуализирует действие этих копинг-стратегий, и наоборот, привлечение копингов для разрешения конфликтов и решения проблем одновременно приводит в действие закрепившиеся в личности защиты. Конструктивные копинги (самоконтроль, планирование решения проблем и положительная переоценка) не нуждаются в помощи механизмов защиты (достоверных корреляций между ними не

обнаружено). А такой копинг, как поиск социальной поддержки, наоборот, противодействует использованию защитных механизмов (например, снижает проявления гиперкомпенсации).

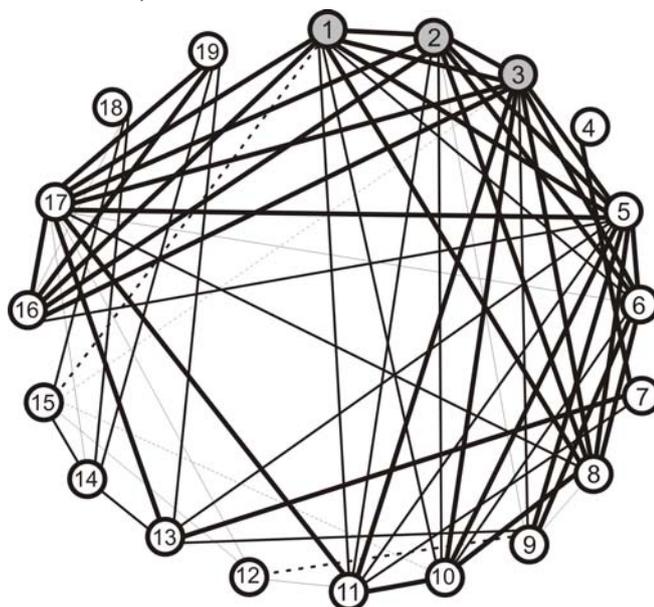


Рис. 2. Взаимосвязи исследуемых показателей (юношеский возраст)

Примечание: Прямая связь Обратная связь
 _____ $p \leq 0,05$ - - - - -
 _____ $p \leq 0,01$ - - - - -
 _____ $p \leq 0,001$ - - - - -

В рамках рассматриваемого возрастного интервала структура показателей психологической защиты претерпевает коренные изменения, что свидетельствует о её возрастной изменчивости. Из плеяды подростковой выборки в юношескую переходят только две взаимосвязи, которые следует признать независимыми от возраста: это отмеченная выше взаимосвязь поиска социальной поддержки и гиперкомпенсации, а также взаимосвязь конфронтативного копинга и механизма рационализации. Характер других взаимосвязей кардинально меняется. Другими словами, складывающаяся в подростковом возрасте структура ещё не устойчива, стабилизация всего двух взаимосвязей не позволяет выделить «ядро» структуры, о котором можно было бы говорить, что оно сформировано на данном возрастном этапе.

Что касается интересующих нас показателей тревожности, то, как это показывает корреляционный анализ, в отличие от подростковой, они буквально «врастают» в структуру защитно-совладающего поведения юношеской выборки. Если в подростковой выборке все три показателя тревожности в сумме имеют всего 7 взаимосвязей с показателями защит и копингов, то в

юношеской таких взаимосвязей уже 22-е, причем все, кроме одной, – положительные.

Поскольку не все различия структур возможно определить визуально, и, кроме того, в связи с необходимостью оценивать достоверность выявляемых различий, мы обратились к дивергентному анализу.

Табл. 2.

Попарное сравнение корреляционных матриц выборок учащихся старшего подросткового (школьники) и старшего юношеского возраста (студенты)

Пары показателей	Подростковый возраст	Юношеский возраст	Тф	Пары показателей	Подростковый возраст	Юношеский возраст	Тф
1 – 2	0.73***	0.87***	-2.124*	5 - 6	0.28	0.70***	-3.046**
1 - 3	0.75***	0.90***	-2.626**	5 - 8	0.08	0.55***	-2.898**
1 - 5	0.20	0.54 ***	-2.137*	5 - 9	0.03	0.49***	-2.718**
1 - 15	0.04	-0.34**	2.077*	5 - 10	0.08	0.68***	-4.010***
1 - 17	0.12	0.60***	-3.058**	5 - 17	-0.03	0.67***	-4.543***
1 - 19	-0.28*	0.14	-2.277*	6 - 14	-0.47***	-0.08	-2.272*
2 - 3	0.83***	0.94***	-2.866*	7 - 16	0.14	-0.24	2.046*
2 - 5	0.12	0.60***	-3.022**	7 - 17	-0.34**	0.13	-2.580*
2 - 6	0.05	0.44***	-2.260*	8 - 10	0.33	0.62***	-2.623**
2 - 8	0.04	0.49***	-2.662**	8 - 11	0.21	0.69***	-3.361**
2 - 9	-0.09	0.33*	-2.309**	8 - 15	0.25	-0.19	2.364*
2 - 10	-0.18	0.37**	-3.026*	8 - 17	-0.10	0.40**	-2.814**
2 - 16	0.26*	0.64***	-2.642**	9 - 10	0.09	0.49***	-2.378**
2 - 17	0.15	0.57***	-2.616**	9 - 11	0.01	0.42***	-2.685**
2 - 19	-0.44**	0.18	-3.485*	9 - 12	0.46***	-0.34**	4.534**
3 - 5	0.29	0.68***	-2.796**	10 - 11	0.11	0.58***	-2.979**
3 - 8	0.23	0.54***	-2.013*	12 - 19	0.39**	0.01	2.185*
3 - 10	-0.12	0.47***	-3.399**	13 - 16	0.41**	0.05	2.622**
3 - 11	0.09	0.45***	-2.075**	13 - 17	0.05	0.47***	-2.817**
3 - 16	0.23	0.59***	-2.378*	13 – 18	0.12	-0.11	2.090**
3 - 17	0.14	0.66***	-3.430**	14 - 15	0.01	0.36**	-2.316**
3 - 19	-0.47***	0.18	-3.694*	15 - 16	-0.10	0.34*	-2.330**
4 - 7	-0.13	0.48***	-3.454***	16 - 17	0.00	0.65***	-3.458***
4 - 8	-0.18	0.23	-2.212*	16 - 19	0.13	0.59***	-2.710**
4-15	-0.41**	0.20	-3.381***	17 - 19	0.04	0.57	-3.146**

Примечание: Тф – коэффициент различия пар показателей.

Различия достоверны при критическом значении Тф:

1.98 – $p \leq 0.05$ (*); 2.62 – $p \leq 0.01$ (**); 3.38 – $p \leq 0.001$ (***)

Жирным шрифтом выделены пары, образованные показателями тревожности.

Как это видно из табл. 2, между парами показателей в структурах подростковой и юношеской выборок обнаруживается 50 существенных различий, из них 17 различий (т.е. 34 % от общего их числа) касаются показателей тревожности. Проследивая возрастную динамику, можно видеть, что к юношескому возрасту сохраняются в неизменном виде только те прочные связи ($p \leq 0.001$), которые образовались между тремя показателями

тревожности уже к подростковому возрасту (1-ым и 2-ым; 1-ым и 3-им; 2-ым и 3-им), что не требует пояснения и только подтверждает достоверность проведенного исследования. Ранее (в подростковом возрасте) слабые или практически отсутствующие связи тревожности с показателями защитно-совладающего поведения, в юношеском возрасте становятся явными и прочными. Так, например, если в подростковой выборке связь тревожности (1) и копинга «бегство-избегание» (17) очень слабая, практически не значимая ($r = 0.12$), то в юношеской эта связь укрепляется и рассматривается как существенная, принимающая активное участие в процессе саморегуляции, направленном на адаптацию ($r = 0.60$ на уровне $p \leq 0.001$). По-видимому, оценка ситуации как неопределенной и угрожающей вызывает повышение тревоги и вызывает стремление к её избеганию, и, наоборот, использование стратегии избегания осознается и оценивается как неадаптивное, что, в свою очередь вызывает тревогу. В целях саморегуляции состояния субъект может сознательно преодолевать негативное влияние стратегии избегания, сознательно подавляя в себе это побуждение, или заменяя эту стратегию другой, например, стратегией поиска социальной поддержки (пок. 15), которая отрицательно коррелирует с показателями тревожности.

Подобным образом могут интерпретироваться не все выявленные различия между парами исследуемых показателей. Дивергентный анализ выявил и те пары показателей, корреляции между которыми существенны в подростковом возрасте, но практически разрываются в юношеском. В первую очередь, это интересующие нас связи показателей тревожности (1, 2, 3) с другими показателями структуры защитно-совладающего поведения. В корреляционной плеяде выборки подростков выявлены достоверные отрицательные взаимосвязи этих показателей с копингом «положительная переоценка» (19). Подростками в ситуациях, вызывающих тревогу, подавляются усилия по приданию положительного значения происходящему, которые в принципе могли бы помочь им справиться с возникающим напряжением. И, наоборот, если ситуации придается значение, уменьшающее степень её угрозы, это снижает у них проявления тревожности. В юношеском возрасте эта закономерность не сохраняется, т.е. процесс положительной переоценки ситуации мало зависит от уровня тревожности. Подобный разрыв связей происходит и между другими показателями (6-14, 12-19, 13-16). Наблюдается также процесс превращения ранее отрицательных связей между показателями в положительные, хотя при этом статистически незначимые. Это касается взаимосвязей между показателями механизмов защиты и копинг-

стратегий (пары показателей 4-15, 7-17). По-видимому, в юношеском возрасте снимается противоречие между этими формами защиты, и в парах «завязываются» более логичные, в данном случае нейтральные, отношения.

Проведённое исследование позволяет говорить о том, что структура защитно-совладающего поведения, образованная защитными механизмами и копинг-стратегиями, начинает складываться в подростковом возрасте. Уже в старшем подростковом возрасте устанавливаются взаимосвязи между её показателями, однако они недостаточно прочные и устойчивые, зачастую носят антагонистический характер. В юношеском возрасте структура психологической защиты обогащается связями, за счёт чего становится интегрированной. Между подструктурами устанавливаются «партнёрские» отношения, отчасти снимающие противоречие между использованием защитных механизмов и копинг-стратегий. Тревожность, принимающая участие в организации защитно-совладающего поведения в подростковом возрасте, в юношеском полностью «вращается» в структуру, взаимодействуя практически со всеми её показателями. В связи с этим тревожность может рассматриваться как неотъемлемая часть психологической защиты, которая на данном уровне развития личности выполняет функцию её адаптации.

Литература

1. Габдреева Г.Ш. Системное исследование тревожности // Психология психических состояний: Сборник статей. Вып. 3 / Под ред. проф. А. О. Прохорова. – Казань, Н.Челны: Изд-во КГПУ, Изд-во Института управления. – 2001. – С. 92-107.
2. Тревога и тревожность / Сост. и общая редакция В. М. Астапова. – СПб.: Питер. – 2001. – 256 с. (Серия «Хрестоматия по психологии»).
3. Антоновский А.В. Механизмы психологической защиты и стратегии совладания у педагогов средних школ: «цена» и «стоимость» психической адаптации. – Вестник Московского университета. Серия 20, Педагогическое образование. – 2010. – № 1. – С. 89-97.
4. Грановская Р.М. Психологическая защита. – СПб.: Речь. – 2007. – 476 с.
5. Соловьева А.В. Психологическая защита как показатель проблемности подросткового возраста // Журнал прикладной психологии. – 2007. – № 3. – С. 15-24.
6. Габдреева Г.Ш. Психологическая защита личности в хронических стрессовых ситуациях // Ученые записки Казанского государственного университета. Научный журнал. Том 149. Книга 1. Серия «Гуманитарные

науки». – Казань: Издательский центр Казанского государственного университета. – 2007. – С. 84-94.

7. Илюхин А.Г. Развитие копинг-стратегий у студентов в ситуациях интеллектуальных испытаний: Автореф. дис. ... канд. психол. наук. – Тамбов: Тамбовский государственный университет им. Г.Р. Державина. – 2011. – 22 с.

Вопросы для самоконтроля:

1. Дайте определение состоянию тревоги. В чем заключается природосообразность этого состояния?
2. Назовите конструктивные и неконструктивные субъективные методы преодоления тревоги.
3. Раскройте феноменологию и функции тревожности как свойства личности.
4. Опишите структуру защитно-совладающего поведения.
5. Как и в каком возрасте происходит «врастание» тревожности в эту структуру?
6. Каково участие тревожности в организации защитно-совладающего поведения?

3.4. Психологическая дезадаптация личности

Одной из проблем, остро стоящих перед современным обществом, является проблема распространения невротических и психосоматических расстройств. Информационные перегрузки, социальные изменения, высокий темп жизни приводят к росту числа лиц, страдающих невротическими и психосоматическими расстройствами среди городского населения. В последнее время все большее внимание исследователей привлекают психические механизмы, направленные на преодоление, предотвращение стрессовых ситуаций или минимизацию их негативных последствий [1, 2, 4]. К таким механизмам относят механизмы психологической защиты, совладания (копинг-механизмы) и антиципации (прогнозирования). Отдельные авторы обращают внимание на роль этих механизмов в формировании невротических и психосоматических расстройств, зависимого поведения, патологии речи у детей, однако выделяют нарушения или гипертрофию отдельных механизмов, в качестве факторов риска.

В качестве методологической основы данного исследования выступили психоэволюционная теория эмоций и эго-защит Р.Плутчика с соавт. [7], теория трехшелонного психосоматического процесса А.Митчерлиха [3], различные подходы к исследованию совладающего поведения [2, 8, 10], антиципационная теория неврозогенеза [4, 5], когнитивно-экспериентальную теорию личности С. Эпштейна [6].

В статье представлена новая модель психологической дезадаптации, разработанная с учетом последних достижений общей, социальной и медицинской психологии. Данная модель включает в себя три уровня дезадаптации.

Первый уровень – личностный: человек оценивает, сложившуюся ситуацию в соответствии со своей «картиной мира» - системой базовых убеждений о себе, о мире, о других людях, о своем будущем и об эффективности собственной деятельности.

Второй уровень – психосоциальный: человек пытается справиться с конфликтом при помощи психических средств. Для того, чтобы подготовиться к возможным негативным последствиям конфликта он использует прогнозирование (антиципацию) и готовит необходимые ресурсы (проактивное совладание). Далее если прогнозирование и накопление ресурсов оказывается недостаточно эффективным и негативные последствия все же наступают, он использует стратегии реактивного совладания (конфронтация, дистанцирование, поиск социальной поддержки и др.). Если не удастся

уменьшить негативные последствия за счет использования реактивных стратегий совладания, то задействуются механизмы пассивного совладания и психологической защиты (положительная переоценка, бегство, рационализация, вытеснение и др.)

Третий уровень – патологический. Он включает в себя два варианта реагирования: психосоматический или невротический. Если человек «может позволить себе демонстрацию страха и тревоги», не имеет алекситимии и базовой уязвимости какого либо органа или системы органов, то у него развивается невротический тип реагирования. Если же у него отмечается базовая уязвимость какого-либо органа или системы органов, алекситимичность, «блокирование эмоций», то развитие патологии идет по психосоматическому пути.

Согласно теории С. Эпштейна, люди конструируют «теорию реальности», которая включает блоки: теорию собственного Я, теорию окружающего мира и репрезентации отношений между Я и миром. В соответствии с данной теорией, люди познают реальность двумя способами: рациональным и экспериентальным (с помощью опыта). Информация, усвоенная экспериентально, фиксируется гораздо прочнее, за счёт эмоционального заряда, с ней тесно связанного. Таким образом, конструкты, которые формируются в результате процесса генерализации личностью эмоционально значимого опыта при взаимодействии с окружающим миром и проявляются в поведении человека автоматически, предшествуя по времени произвольным рациональным процессам, называются имплицитными убеждениями. Данные убеждения лежат в основе теории реальности.

С. Эпштейн выделял четыре вида базовых потребностей, стремление к удовлетворению которых определяет поведение человека: потребность в максимизации удовольствия и минимизации боли, потребность в обретении связной и стабильной концепции окружающего мира, потребность в обретении объекта привязанности и потребность в самоуважении. Данные потребности удовлетворяются с помощью экспериентальной и рациональной систем, но особое значение в их удовлетворении имеет экспериентальная система. В соответствии с выделенными потребностями, автор выделяет базисные убеждения, составляющие имплицитную теорию реальности: убеждения о доброжелательности мира; убеждения о справедливости мира; убеждения о том, что людям можно доверять; убеждения в собственной значимости. В последствии, Р. Янофф-Бульман была разработана методика диагностики базовых убеждений, модифицированная М.А. Падун и А.В. Котельниковой, в

которую были включены субшкалы: убеждения о доброжелательности окружающего мира, отражающие убеждения индивида относительно безопасной возможности доверять окружающему миру; убеждения о справедливости окружающего мира – убеждения в том, что хорошие и плохие события распределяются между людьми по справедливости; убеждения о контроле – убеждения в том, что человек может контролировать происходящие с ним события; убеждения о ценности и значимости собственного Я – убеждения индивида о том, что он достоин любви и уважения; убеждения об удаче – убеждения индивида в том, что в целом он везучий человек [6].

В.А.Ташлыков следующим образом определял психологическую защиту: «механизм адаптивной перестройки восприятия и оценки, выступающий в случаях, когда личность не может адекватно оценить чувство беспокойства, вызванное внутренним или внешним конфликтом, и не может справиться со стрессом». Он выделяет вторичные патологические защитные механизмы, проявляющиеся при длительном неврозе, которые закрепляют невротическое поведение (уход в болезнь, рационализация для оправдания своей несостоятельности в связи с болезнью). В исследованиях автор показывает, что у больных истерией в 61% случаев выявляется вытеснение из сферы сознания неприемлемого мотива, в 81% случаев у больных неврозом навязчивых состояний ведущим механизмом психологической защиты является интеллектуализация или изоляция.

В.К.Мягер предлагает разделять патологическую защиту (или неадекватные формы адаптации) и нормальную, профилактическую, постоянно присутствующую в повседневной жизни.

Р.М.Грановская и И.Я.Березная отмечают, что использование психологической защиты тормозит работу интуиции, обедняет фантазию; защита выступает в качестве барьера, сужающего и искажающего полноценное восприятие мира. Они описывают психозащитные механизмы, как организацию ловушек и преобразователей опасной для Я-концепции информации. Оцениваемая как наиболее опасная, информация «отсеивается», отфильтровывается на уровне восприятия, менее опасная воспринимается, но затем трансформируется в удобоваримую для личности. Защита такая рассматривается данными авторами, как система стабилизации личности, направленная на устранение или минимизацию отрицательных эмоций, которые возникают при рассогласовании имеющейся картины мира, представления о себе и поступившей информацией.

Исследование копинга у лиц, страдающих неврозами, показало, что по сравнению со здоровыми людьми для них характерна большая пассивность в разрешении конфликтов и проблем, им свойственно менее адаптивное поведение. Больные неврозами, например, часто реагировали «растерянностью» (когнитивная копинговая стратегия), «подавлением эмоций» (эмоциональная копинговая стратегия) и «отступлением» (поведенческая копинговая стратегия).

Исследования копинг-поведения у больных неврозами свидетельствуют о том, что они достоверно реже, по сравнению со здоровыми людьми, используют адаптивные формы копинг-поведения, такие как поиск социальной поддержки, альтруизм, оптимистичное отношение к трудностям. Больные неврозами чаще, чем здоровые, склонны выбирать копинг-поведение по типу изоляции и социального отчуждения, избегания проблемы и подавления эмоций, легко впадают в состояние безнадежности и покорности, склонны к самообвинению.

Исследования, проведенные в Японии [9], показали, что активные копинг-стратегии, ориентированные на решение проблемы, ведут к уменьшению имеющейся симптоматики, тогда как избегание и другие копинг-стратегии, направленные на редукцию эмоционального напряжения, приводят к усилению симптоматики.

Н.А.Сирота и В.М.Ялтонский описывают модель дезадаптивного копинг-поведения, которая характеризуется следующими признаками:

1. Преобладание копинг-стратегии избегания над стратегиями разрешения проблем и поиска социальной поддержки; интенсивное использование интрапсихических форм преодоления стресса (защитных механизмов); несбалансированность функционирования когнитивного, поведенческого и эмоционального компонентов копинг-поведения, неразрывность когнитивно-оценочных копинг-механизмов; дефицит социальных навыков разрешения проблем.

2. Преобладание мотивации избегания неудачи над мотивацией на достижение успеха; отсутствие готовности к активному противостоянию среде, подчиненность ей; негативное отношение к проблеме и оценка ее как угрожающей; псевдокомпенсаторный, защитный характер поведенческой активности; низкий функциональный уровень копинг-поведения.

3. Отсутствие направленности копинг-поведения на стрессор как на причину негативного влияния и воздействие на психоэмоциональное

напряжение как на следствие негативного воздействия стрессора с целью его редукции, слабая осознаваемость стрессорного воздействия.

4. Низкая эффективность функционирования блока личностно-средовых ресурсов (негативная, слабо сформированная Я-концепция, низкий уровень восприятия социальной поддержки, преобладание интернального локуса контроля, отсутствие эффективной социальной поддержки со стороны окружающей среды и т.д.).

В.А.Абабков, М.Перре утверждают, что человек с точными когнитивными представлениями о ситуации имеет больше возможностей для выживания, чем человек с искаженными представлениями о реальности. Степень контролируемости стрессора является важной чертой ситуации. Результат адаптивного поведения будет в значительной степени зависеть от степени контролируемости стрессора.

А.М.Свядош подтверждает, что для понимания механизма действия неожиданных психических травм много ценного может дать концепция вероятностного прогнозирования, поскольку ряд накопившихся экспериментальных данных и повседневные наблюдения свидетельствуют о том, что в мозге человека протекают процессы прогнозирования и сличения реально наступившей ситуации с прогнозируемой ситуацией. Они позволяют организму лучше подготовиться к событиям и поэтому имеют большое биологическое значение.

По мнению Г.К.Ушакова, в психологических особенностях невротиков обращает на себя внимание трудность, а подчас и невозможность предвидеть, прогнозировать всю возможную цепь последующих этапов деятельности в данной ситуации и при данном отношении к ней.

Изучение вероятностного прогнозирования при неврозах, проведенное Г.Г.Носковым и В.В.Соложенкиным показало, что при неврозах прогнозирование существенно нарушается. Особенности прогнозирования у больных неврозами играют определенную роль в формировании компенсаторных механизмов, что, по мнению авторов, может послужить основой для патогенетически ориентированных механизмов психотерапии.

По мнению Д.Н.Меницкого, при неврозах появляется стратегия вероятностного безразличия, что может быть результатом патологической подвижности вероятностного динамического стереотипа: количество переходов на выбор другой альтернативы у больных неврозами значительно вырастает после подкрепления, что говорит об упрощенной стратегии диагностической деятельности.

Как показывают клинические наблюдения и патопсихологические эксперименты у больных неврозами преобладает моновариантный тип вероятностного прогнозирования. Он заключается в том, что пациент прогнозирует лишь один субъективно высоковероятный вариант исхода событий, исключая любые иные. Прогнозирование, как было показано выше, строится на экспектационной основе. Кроме моновариантного варианта вероятностного прогнозирования типичным для больных неврозами оказался поливариантный тип вероятностного прогнозирования, когда прогноз больного растворяется в большом числе предлагаемых вариантов развития событий. В отличие от больных неврозами т.н. "неврозоустойчивая личность" склонна выдвигать два-три высоковероятных варианта развития события, подготавливая программу поведения как в случаях желательного, так и нежелательного исхода.

В настоящее время можно считать доказанным участие механизмов вероятностного прогнозирования и антиципации в этиопатогенезе невротических расстройств, что нашло отражение в антиципационной концепции неврозогенеза. Суть ее заключается в рассмотрении этиопатогенеза невротических расстройств в неразрывной связи с антиципационными процессами на различных уровнях (психологическом и психофизиологическом). Неврозогенез видится, как результат неспособности личности предвосхищать ход событий и собственное поведение во фрустрирующих ситуациях, что обусловлено преморбидными особенностями «потенциального невротика», названными антиципационной несостоятельностью. Личность, склонная к невротическим расстройствам, исключает из антиципационной деятельности нежелательные события и поступки, ориентируясь всегда лишь на желательные. В связи с этим, попадая в непрогнозируемую, неблагоприятную и вытесненную в связи с этим из «ситуационного сценария» жизненную коллизию, человек оказывается в цейтноте времени для применения совладающего поведения. И даже если система психологической компенсации у него функционировала нормально, то в условиях расхождения прогноза и при крайней выраженности эмоциональных переживаний (обида, разочарования, недоумения), связанных с этой прогностической ошибкой, человек может не использовать потенциальных возможностей к совладанию с ситуацией и заболевает неврозом [5].

Немецкий психоаналитик А.Митчерлих предложил такую последовательность последовательность развития психосоматического процесса:

1) Человек пытается справиться с конфликтом при помощи психических средств на психосоциальном уровне:

а) при достаточно зрелой личности человек пытается разрешить конфликт при помощи обычных средств социального взаимодействия (например, путем обсуждения соответствующих проблем и конфликтов или посредством зрелых механизмов защиты (вытеснение, сублимация)).

б) в случаях, когда использование нормальных (здоровых) механизмов защиты недостаточно, подключаются невротические (патологические) защитные механизмы (например, невротические депрессии, навязчивые мысли и действия, страхи, фобии и т.д.).

в) бывают ситуации, когда защитные механизмы включают поведение в целом; в таких случаях говорят о невротическом развитии личности или неврозе характера.

2) Если по каким-либо причинам не удастся справиться с угрожающим собственному существованию конфликтом психическими средствами, то есть не срабатывает первая линия обороны, подключается защита второго эшелона – соматизация, которая со временем может привести к структурным изменениям в том или ином органе (например, к язве желудка, болезни Крона, язвенному колиту и т.п.). Это защита на психосоматическом уровне.

3) Третий уровень защиты – психотическое симптомообразование (Кернберг). Наблюдения за психотическими пациентами показывают, что как только у них заканчивается обострение психотического состояния, появляются психосоматические расстройства. У наркозависимых нередко периоду злоупотребления психоактивными веществами предшествуют длительные временные периоды обращения к различным специалистам по поводу психосоматических расстройств [3].

В условиях воздействия на человека психической травмы возникает альтернатива: либо в связи со стрессоустойчивостью и под влиянием методов психологической защиты человек остаётся психически и соматически здоровым, либо он заболевает неврозом или психосоматическим расстройством.

По мнению В.С.Ротенберга и В.В.Аршавского альтернатива существует и внутри патогенного пути, и «психосоматические заболевания возникают у тех, кто в силу особенностей личности не может позволить себе невротический тип реагирования, демонстрацию тревоги или страха, фиксацию на своих ощущениях» [1].



Объединив модель развития психосоматических расстройств А.Митчерлиха, представления В.С.Роттенберга и В.В.Аршавского и современные данные о специфике функционирования базовых убеждений личности, механизмов психологической защиты, совладания и антиципации у лиц, страдающих невротическими и психосоматическими расстройствами, мы получим модель психологической дезадаптации лиц, страдающих данными видами расстройств:

1) Человек оценивает ситуацию, в соответствии со своими базовыми убеждениями (о себе, об окружающем мире, о других людях, о своем будущем);

2) Человек пытается справиться с конфликтом при помощи психических средств на психосоциальном уровне:

а) Для того, чтобы подготовиться к возможным негативным последствиям конфликта он использует прогнозирование (антиципацию) и готовит необходимые ресурсы (проактивное совладание);

б) Если прогнозирование и накопление ресурсов оказывается недостаточно эффективным и негативные последствия все же наступают, он использует стратегии реактивного совладания (конфронтация, дистанцирование, поиск социальной поддержки и др.);

с) Если не удастся уменьшить негативные последствия за счет использования реактивных стратегий совладания, то задействуются механизмы пассивного совладания и психологической защиты (положительная переоценка, бегство, рационализация, вытеснение и др.)

3) Если человек «может позволить себе демонстрацию страха и тревоги», не имеет алекситимии и базовой уязвимости какого либо органа или системы органов, то у него развивается невротический тип реагирования. Если же у него отмечается базовая уязвимость какого-либо органа или системы органов, алекситимичность, «блокирование эмоций», то развитие патологии идет по психосоматическому пути.

Разработанная нами модель психологической дезадаптации лиц, страдающих невротическими и психосоматическими расстройствами, позволяет дифференцированно подойти к психокоррекционной и психотерапевтической работе с данными группами. В случае с психосоматической патологией, необходимо будет начать работу с уменьшения степени алекситимии и выявления вторичных выгод от симптомов. В случае с невротическими расстройствами необходимо начать работу с выявления «смысла симптома». Далее в обоих случаях работу нужно будет направить на восстановление механизмов защиты, совладания и антиципации, начиная с нижних уровней (механизмы защиты), постепенно двигаясь к более высоким уровням (прогнозирование и проактивное совладание, базовые убеждения).

Литература

1. Абитов И.Р. Особенности совладания со стрессом в норме и при психосоматических и невротических расстройствах/ И.Р.Абитов// Психологический журнал. – 2013. – Т.34. - №1. – С. 86 – 96.
2. Крюкова Т.Л. Методы изучения совладающего поведения: три копинг-шкалы. Изд. 2-е, исправленное, дополненное – Кострома: КГУ им. Н.А. Некрасова, 2010. – 62 с.
3. Кулаков С.А. Основы психосоматики. – Санкт-Петербург, 2003 – 287 с.
4. Ничипоренко Н.П., Менделевич В.Д. Феномен антиципационных способностей как предмет психологического исследования (Anticipation abilities phenomenon as a subject of psychological research) //Психологический журнал. 2006. Т. 27. С. 50-59.
5. Менделевич В.Д., Соловьева С.Л. Неврология и психосоматическая медицина – М: Мед.Пресс-информ, 2002 – 608 с.
6. Падун М.А., Котельникова А.В. Психическая травма и картина мира: Теория, эмпирия, практика. – М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2012. – 206 с.
7. Ego defenses: theory and measurement / Ed. by H.R.Conte and R.Plutchik, New York: Wiley, 1995 – 340 p.
8. Lazarus R.S. Psychological stress and coping process / R.S.Lazarus // McGraw-Hill - № 4 – 1996. – 29 p.
9. Nakano K. The role of coping strategies on psychological and physical well-being / K.Nakano // Journal of Psychological Resources – 1991 - № 4 – P. 160-167.

10. Perrez M. Stress, Coping, and Health. A situation-Behavior Approach. Theory, Methods, Applications / M. Perrez, M. Reicherts – Seattle – Toronto – Bern – Gottingen: Hogrefe and Huber Publishers, 1992.

Вопросы для самоконтроля:

1. В чем, по мнению В.С.Ротенберга и В.В.Аршавского, отличие между больными, страдающими психосоматическими и невротическими расстройствами?
2. Какова последовательность развития психосоматического процесса по мнению А.Митчерлиха?
3. В чем суть когнитивно-экспериментальной теории личности С.Эпштейна?
4. Опишите модель дезадаптивного копинг-поведения Н.А.Сироты и В.М.Ялтонского?
5. Дайте определение антиципационной состоятельности.

3.5. Психические состояния в ситуациях жизнедеятельности личности

Введение

Немало современных исследований характеризуется обращением к рефлексивным аспектам различных психических явлений, к их репрезентациям. К изучению репрезентаций прибегают тогда, когда в силу ограниченности или отсутствия методических возможностей недоступен оригинал – то, что репрезентируется [1]. Репрезентация изучается в целом ряде наук (в философии, социологии, когнитивной психологии, психолингвистике, психофизиологии, социальной психологии), однако многие важные вопросы остаются открытыми.

Особенность ментальных репрезентаций заключается в том, что они могут рассматриваться и как процесс (процесс отображения, представления), и как результат, единица (описание опыта в рамках картины мира). Первый подход выделяет процессуальную, динамическую сторону ментальной репрезентации, ее когнитивные функции [2–6]. С другой стороны, под ментальными репрезентациями могут подразумеваться внутренние структуры, формирующиеся в процессе жизни человека, в которых представлена сложившаяся у него картина мира, социума и самого себя [7]. Такая парадигма ментальной репрезентации позволяет рассмотреть организацию и содержание представлений человека, как вербальных, так и образных [1, 8–10].

Изучению представлений о внутренней, психической жизни человека отводится особое место. Имеются работы, в рамках которых осуществляется обращение к ментальным репрезентациям и образам эмоций, структурам знаний об эмоциях, представленности и отображенности эмоций на различных уровнях сознания [11–12]. Однако исследований, целью которых ставилось бы целостное изучение и описание содержания и структуры ментальных репрезентаций психических состояний, явно недостаточно.

В соответствии с нашими представлениями ментальные репрезентации со временем приобретают иерархическую структуру: можно выделить их ассоциативный, оценочный, понятийный и образный уровни, или компоненты. Описание данных уровней (компонентов) применительно к представлениям о психических состояниях – фундаментальная задача, решить которую необходимо в ходе проведения комплексного эмпирического исследования.

Целью настоящего исследования явилось изучение ассоциативного уровня ментальной репрезентации психических состояний, описание его эксплицитных и имплицитных компонентов. Задачей эмпирического

исследования ассоциативного уровня ментальной репрезентации психических состояний ставилось выявление эксплицитных и имплицитных ассоциативных связей в контексте взаимоотношений «ситуация – состояние».

Следует отметить, что еще К.Э. Изард в своей концепции дифференцированных эмоций указывал на достаточно четкое соответствие эмоциональных состояний определенным типам жизненных ситуаций [13]. Ситуация является пусковым элементом психического состояния: в процессе переживания той или иной жизненной ситуации происходит ее смысловая оценка и вырабатывается определенное отношение к ней. Результатом становится возникновение положительного или отрицательного, равновесного или неравновесного состояния [14].

Методика

В эмпирическом исследовании участвовали 64 студента Казанского (Приволжского) федерального университета в возрасте от 17 до 25 лет (23 человека мужского пола и 41 – женского).

Использовался метод свободного ассоциативного эксперимента и имплицитный ассоциативный тест (ИАТ) [15]. В ходе свободного ассоциативного эксперимента были изучены эксплицитные ассоциативные связи 26 психических состояний с ситуациями жизнедеятельности, а также реконструированы семантико-ассоциативные поля психических состояний с учетом ситуативного компонента. Применялся опросник, в котором испытуемым было предложено обратиться к своему опыту и написать, в каких жизненных ситуациях они переживают (испытывают) психические состояния *раздумья, усталости, восторга, спокойствия, тоски, неуверенности, веселости, жалости, удовольствия, ревности, симпатии, любви, ожидания, утомления, угрызения совести, влюбленности, одиночества, заинтересованности, радости, нерешительности, счастья, сострадания, волнения, бодрости, вдохновения.*

Если метод свободного ассоциативного эксперимента довольно часто используется в ряде наук, то зарубежная экспериментальная методика ИАТ, позволяющая выявлять неосознаваемые установки и отношения, достаточно нова. Определяющим в выборе данного метода выступило положение о качественном своеобразии ментальных репрезентаций, которые могут не поддаваться осознанному контролю.

ИАТ представляет собой одну из разновидностей направленного ассоциативного эксперимента. Он предназначен для исследования имплицитных (неосознаваемых, автоматических) ассоциаций, стереотипов,

установок, аффектов или отношений, которое осуществляется путем измерения их автоматической оценки. ИмPLICITные отношения рассматриваются как действия или суждения, которые поддаются автоматической (неосознанной) оценке и определяются как «внутренние (интроспективно) неопределенные (или неточно определенные) следы прошлого опыта, которые вызывают приятное (положительное) или неприятное (отрицательное) чувство, мысль или действие по отношению к объектам» [15, р. 1464]. Метод ИАТ довольно быстро стал популярным в зарубежных исследованиях первого десятилетия XXI в. по нескольким причинам. Во-первых, он может использоваться для измерения не только отношений к различным объектам, но и не поддающихся оценке убеждений (верований) и ассоциаций (то есть ассоциаций, не репрезентирующих непосредственно свою отрицательную или положительную валентность). Во-вторых, ИАТ довольно легок в применении: исследователь получает цифровые данные, поддающиеся математической (статистической) обработке. В-третьих, целевой имPLICITный ассоциативный эффект (эффект ИАТ) обычно бывает достаточно большим и легко воспроизводимым; кроме того, индивидуальные различия в эффектах ИАТ имеют тенденцию быть достоверными и надежными и относятся к индивидуальным отличиям в поведении. Другая особенность метода ИАТ состоит в том, что он предупреждает попытки испытуемых маскироваться, используя стратегии самопрезентации. Даже у тех субъектов, которые предпочитают не выражать свое отношение, он может измерять имPLICITные ассоциации.

Одна из целей проведенного нами эксперимента заключалась в изучении возможности использования метода ИАТ при исследовании ассоциативного уровня репрезентации психических состояний, его имPLICITных компонентов.

В эксперименте исследовались ассоциативные связи ситуаций деятельности общения – *ссора* и *общение с друзьями* – с равновесными и неравновесными психическими состояниями: *радость*, *душевная боль*, *веселость*, *печаль*, *угнетенность*, *восторг*. Данные психические состояния были отобраны не случайно, они оказались среди наиболее значимых для данной группы испытуемых (студентов). В качестве слов-стимулов были взяты составляющие семантических полей указанных ситуаций и состояний, реконструированные на основе результатов проведенных ранее экспериментов. Вариант теста представлен в табл. 1.

Примерный вариант ИмPLICITного ассоциативного теста (ИАТ)

1	2	3	4	5
<ul style="list-style-type: none"> ● общение ● ссора 	<ul style="list-style-type: none"> ● печаль ● веселость 	<ul style="list-style-type: none"> ● общение ● печаль ● ссора ● веселость 	<ul style="list-style-type: none"> ● общение ● ссора 	<ul style="list-style-type: none"> ● общение ● печаль ● ссора ● веселость
<ul style="list-style-type: none"> ○ обида ○ скандал ○ беседа ○ прогулка 	<ul style="list-style-type: none"> ○ грусть ○ улыбка ○ комедия 	<ul style="list-style-type: none"> ○ грусть ○ прогулка ○ спор ○ комедия 	<ul style="list-style-type: none"> ○ обида ○ скандал ○ беседа ○ прогулка 	<ul style="list-style-type: none"> ○ грусть ○ прогулка ○ спор ○ комедия

Примечания. Под целевым понятием «общение» закодировано понятие «общение с друзьями». Черными точками отмечены заданные целевые понятия и ассоциативные связи, белыми – правильный вариант ассоциирования слов-стимулов с целевыми понятиями.

Испытуемым необходимо было выполнить 15 заданий, количество слов-стимулов составляло 30. Время выполнения каждого задания было ограничено 20 секундами. Задача заключалась в том, чтобы за 20 секунд как можно быстрее правильно проассоциировать наибольшее число слов-стимулов с заданными целевыми понятиями. Ограничение слов-стимулов и времени является результатом проведенных ранее исследований, где было показано, что максимальное количество слов-стимулов, которое физически можно проассоциировать за 20 секунд, составляет 30 [15].

В отличие от большинства заданий, позволяющих прежде всего выработать навык выполнения и довести его до автоматизации, в 3-м и 5-м заданиях каждого теста для ассоциирования были представлены сразу 4 целевых понятия. Результаты выполнения именно этих заданий могли подтвердить или опровергнуть гипотезу, что тестовые блоки выполняются с различной скоростью. Разница в скорости выполнения 3-го и 5-го заданий каждого теста определяется как имPLICITный ассоциативный эффект (эффект ИАТ). Он зависит от легкости или трудности ассоциирования. Если слова-стимулы легче ассоциируются с целевыми понятиями, то скорость выполнения будет большей, задания будут выполняться быстрее (с меньшим количеством

ошибок). С менее соотносимыми целевыми понятиями слова-стимулы ассоциируются медленнее (при этом допускается большее количество ошибок).

В нашем исследовании проверялась гипотеза, будут ли задания выполняться с различной скоростью (то есть будет ли имплицитный ассоциативный эффект разным). Предполагалось, что будет проассоциировано различное количество слов-стимулов в каждом задании, что зависит от легкости или трудности ассоциирования. Там, где представлены легче ассоциируемые понятия, будет выполнена большая часть задания и допущено меньшее количество ошибок по сравнению с заданиями, содержащими трудно ассоциируемые понятия.

Выдвинутые в исследованиях гипотезы основывались на предпосылке, что отношения в контексте «ситуация – психическое состояние» сохранены в памяти в виде ассоциации между выражением (образом) одного объекта (в данном случае ситуации) и выражением (образом) другого объекта (психического состояния). В целом таким способом представляется возможным изучить имплицитные связи на ассоциативном уровне ментальных репрезентаций психических состояний.

Результаты

В ходе изучения ассоциативного уровня ментальной репрезентации психических состояний и ситуаций жизнедеятельности было обнаружено, что ситуации ассоциативно связаны с состояниями (определенного знака, интенсивности, длительности и т. п.). Это проявилось как в исследовании, проведенном при помощи метода свободных ассоциаций, так и в исследовании с применением методики ИАТ.

В ходе первого ассоциативного эксперимента были установлены ситуации жизнедеятельности, в которых переживаются те или иные психические состояния (табл. 2).

Табл. 2

Ассоциативные связи психических состояний с ситуациями жизнедеятельности

Психическое состояние	Ситуация жизнедеятельности	Количество респондентов (%)
Утомление	Конец рабочего дня	51.6%
Любовь	Когда в кругу семьи	38.7%
Веселость	В хорошей компании	35.5%
Угрызения совести	Когда приходится врать	35.5%
Усталость	Тяжелая умственная работа	32%

Волнение	Сдача экзаменов	22.6%
	Выступление перед публикой	22.6%
Вдохновение	Просмотр хорошего фильма / прочтение книги / прослушивание музыки	19.4%
Нерешительность	Новые знакомства	19.4%
Сострадание	Физическая и душевная боль другого человека	19.4%
Одиночество	Когда один дома	19.4%
Заинтересованность	На некоторых парах	19.4%
	Новые знакомства	19.4%
Тоска	Когда рядом нет близкого человека	19.4%
Ревность	Когда любимый человек общается с другим	19.4%
Ожидание	Приходится ждать транспорт на остановке	19.4%
Восторг	Когда дарят подарок / получают подарок	16%
Удовлетворение	Когда доволен сделанной работой	16%
Раздумье	При решении проблем	16%
Удовольствие	Когда сыт	12.9%
Симпатия	Когда нравится характер человека	12.9%
Радость	Когда сыт	12.9%
	Встреча с друзьями	12.9%
Счастье	Когда все идет по плану	12.9%
	Получение подарка	12.9%
Бодрость	После зарядки	12.9%
Жалость	К бездомным животным	12.9%
Спокойствие	Когда один дома	9.6%
	Прослушивание любимой музыки	9.6%
Неуверенность	Ответ на семинаре	9.6%
	Новые знакомства	9.6%

Полученные результаты показывают, что состояние утомления связано с окончанием рабочего или учебного дня (51.6% респондентов). Любовь испытывают чаще всего к семье (38.7%). Веселым бывают в хорошем обществе (35.5%). Угрызения совести испытывают, когда приходится врать (35.5%). Усталым чувствуют себя после тяжелой умственной работы (32%). Волнение переживают на экзаменах (22.6%), во время докладов перед публикой (22.6%), а вдохновение – после просмотра фильма, чтения книг или прослушивания музыки (19.4%). Нерешительным можно быть при новых знакомствах (19.4%). Сострадание ассоциируется физической и душевной болью другого человека

(19.4%). Одиноким можно чувствовать себя, когда находишься один дома (19.4%). Заинтересованность возникает на некоторых занятиях (19.4%), при новых знакомствах (19.4%). Тоску переживают, когда близкого человека нет рядом (19.4%). Ревность испытывают, когда любимый/любимая общается с другим человеком (19.4%). Ожидание проявляется в ситуации, когда приходится ждать транспорт на остановке (19.4%). Восторг ощущается, когда получают или дарят подарок (16%). Удовлетворение испытывают в ситуации, когда довольны проделанной работой (16%). Состояние раздумья связано с ситуацией решения проблемы (16%). Удовольствие испытывают в состоянии сытости (12.9%). Симпатию ощущают в случае, если нравится характер человека (12.9%). Радостными бывают при встрече с друзьями (12.9%), а счастливыми – когда все происходит по плану (12.9%) или получают подарок (12.9%). Бодрость ощущается после гимнастики (12.9%). Жалость чувствуют при виде бездомных животных (12.9%). Спокойствие ассоциируется с ситуацией, когда человек один дома (9.6%) или слушает хорошую музыку (9.6%). Неуверенность испытывают при ответе на семинаре (9.6%) и при новых знакомствах (9.6%). В отношении влюбленности не удалось проследить общие тенденции.

В ходе проведения второго эксперимента с применением методики ИАТ были обнаружены значимые имплицитные ассоциативные связи в контексте «ситуация – психическое состояние». Проанализированные результаты исследования свидетельствуют о том, что скорости выполнения различных заданий и блоков Имплицитного ассоциативного теста различны. Это нашло отражение в количестве проассоциированных слов-стимулов. Для анализа было важно количество правильно выполненных заданий. Наиболее информативными и значимыми стали 3-е и 5-е задания в каждом из 3-х тестовых блоков. Именно результаты выполнения этих заданий свидетельствуют о близости или отдаленности исходных понятий и позволяют рассчитать имплицитный ассоциативный эффект, который может быть положительным или отрицательным в зависимости от легкости или трудности выполнения задания. Полученные в ходе эксперимента данные представлены на рис.1 и 2.

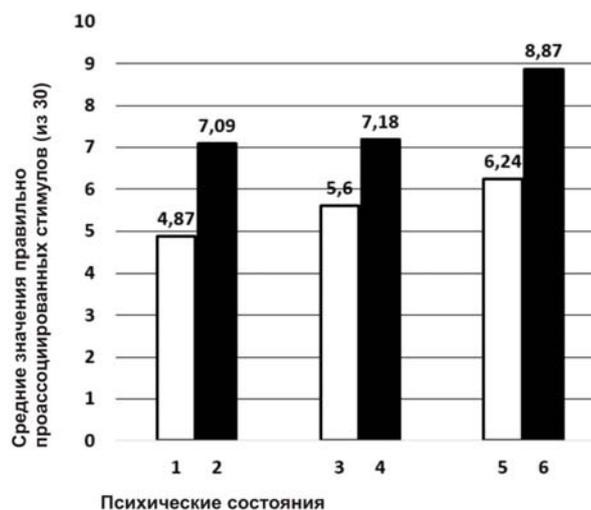


Рис. 1. Средние значения правильно проассоциированных слов-стимулов (из 30) в ситуации «общение с друзьями». Психические состояния: 1 – печаль, 2 – веселость, 3 – угнетенность, 4 – восторг, 5 – душевная боль, 6 – радость

Из рис. 1 следует, что эксперимент выявил имплицитные ассоциативные эффекты в контексте взаимоотношений психических состояний *печаль, веселость, угнетенность, восторг, душевная боль, радость* с ситуацией *общение с друзьями*. Очевидно наличие выраженной связи данной ситуации с психическими состояниями *радость, веселость, восторг*. Наибольший эффект отмечается в 3-м блоке теста, где изучались имплицитные ассоциативные связи психических состояний *душевная боль* и *радость* с ситуацией *общение с друзьями*.

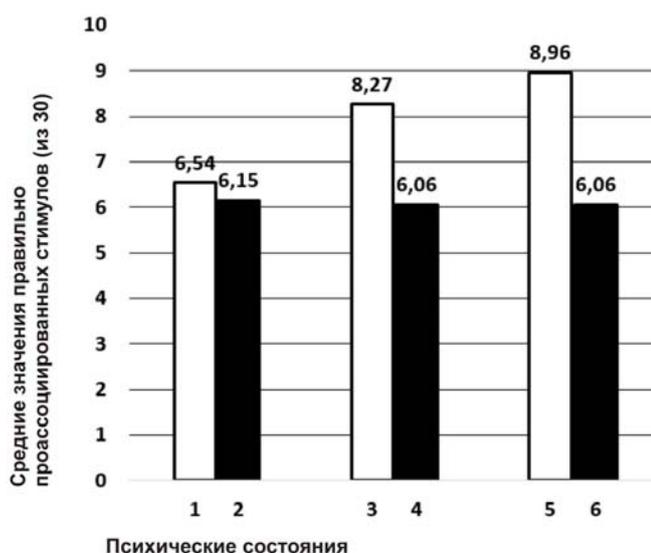


Рис. 2. Средние значения правильно проассоциированных слов-стимулов (из 30) в ситуации «ссора». Психические состояния: 1 – печаль, 2 – веселость, 3 – угнетенность, 4 – восторг, 5 – душевная боль, 6 – радость

Рис. 2 показывает, что эксперимент обнаружил имплицитные ассоциативные эффекты в контексте взаимоотношений состояний *печаль,*

веселость, угнетенность, восторг, душевная боль, радость с ситуацией *ссора*. Явно выражена связь данной ситуации с состояниями *печаль, угнетенность, душевная боль*. В наибольшей степени имплицитные ассоциативные связи проявились в контексте взаимоотношений «ссора – угнетенность» и «ссора – душевная боль».

В соответствии с проведенным корреляционным анализом (статистическим сравнением показателей по t-критерию Стьюдента) выборки *общение с друзьями – ссора*, 4 из 6 полученных различий имеют степень достоверности $p = 0.001$, 2 – $p = 0.05$. В целом прослеживается закономерность: ситуация *общение с друзьями* имплицитно связана с положительными психическими состояниями, ситуация *ссора* – с отрицательными.

В ходе эмпирического изучения были обнаружены различия в имплицитных ассоциативных эффектах в зависимости от уровня энергетической активности психического состояния. Наибольшая разница отмечается между положительными и отрицательными состояниями высокого и низкого уровней психической активности, а наименьшая – между психическими состояниями среднего уровня психической активности. Такие данные подтверждают выдвинутые в предыдущих исследованиях [14; 16] предположения о меньшей дифференциации состояний среднего уровня психической активности в субъективном сознании. Полученные результаты отражают особенности ассоциирования состояний разного уровня психической активности с ситуациями жизнедеятельности. Наиболее выраженной ассоциативной связью с ситуациями отличаются психические состояния, противоположные друг другу по знаку и значению и характеризующиеся высокой или низкой энергетической составляющей.

Кроме того, были выявлены половые особенности имплицитного ассоциирования ситуаций и психических состояний. Имплицитные ассоциативные эффекты у мужчин больше, чем у женщин. Разница в имплицитных ассоциативных эффектах у испытуемых мужского и женского пола находится в пределах от 0.34 до 1.21. Более четкая дифференциация в связках «ситуация – психическое состояние» имеет место у представителей мужского пола, что, в свою очередь, отражает половые особенности имплицитных ассоциативных связей психических состояний с ситуациями жизнедеятельности в частности и ассоциативного уровня ментальных репрезентаций психических состояний в целом.

Заключение

Анализ полученных в ходе эмпирического исследования результатов позволяет сформулировать следующие выводы.

1. Экспериментально изучены и рассмотрены ассоциативные взаимоотношения в контексте «ситуация жизнедеятельности – психическое состояние». Обнаружены постоянные и устойчивые эксплицитные и имплицитные связи. Ситуация *общение с друзьями* имплицитно связана с положительными состояниями *веселости, восторга, радости*. Ситуация *ссора* имплицитно связана с отрицательными состояниями *печали, угнетенности, душевной боли*.

2. Установлен механизм, позволяющий человеку опосредованно (то есть через слова-стимулы) и имплицитно дифференцировать те или иные связки ситуаций с определенными состояниями. В субъективной картине мира образ каждой ситуации занимает определенное место, ассоциируясь с определенными психическими состояниями. В процессе жизнедеятельности формируется ассоциативное единство состояния и ситуации, которое отражает накопленный субъективный опыт. Актуализированный в сознании образ ситуации определяет актуализацию образа определенного состояния, и наоборот, актуализированный образ состояния вызывает актуализацию той ситуации, с которой оно связано.

3. Обнаружены различия в ассоциативных связках ситуаций с состояниями разного знака и уровня психической активности. Наиболее выраженную ассоциативную связь с ситуациями имеют состояния, противоположные по знаку и значению и характеризующиеся высокой или низкой степенью психической активности.

4. Выявлены половые особенности имплицитного ассоциирования психических состояний с ситуациями жизнедеятельности. Они проявились в количественных и качественных различиях результатов эмпирического исследования испытуемых мужского и женского пола. У представителей мужского пола обнаружена более выраженная дифференциация в связках «ситуация – психическое состояние».

5. Выделены типичные, нетипичные и неопределенные (несформировавшиеся) ассоциативные связи ситуаций и психических состояний. Типичные ассоциативные связи можно охарактеризовать как присущие большинству респондентов, они вербализуемы. Нетипичные (или особенные) ассоциативные связи отражают индивидуальные отношения, выработавшиеся в силу определенного субъективного опыта. Неопределенные ассоциативные связи свидетельствуют о несформировавшихся на момент

изучения отношения в ассоциативном контексте «ситуация – психическое состояние».

Эмпирические результаты исследования ментальной репрезентации психических состояний в ассоциативной связи с ситуациями жизнедеятельности, эксплицитного и имплицитного компонентов данной репрезентации вносят вклад в построение единой теоретической модели представлений о психических состояниях, описание их содержания и реконструкцию их структурной организации.

Исследование выполнено при финансовой поддержке РФФИ, проект № 15-06-00884а.

Литература

1. Кубрякова Е.С., Демьянков В.З. К проблеме ментальных репрезентаций // Вопросы когнитивной лингвистики. – 2007. – № 4. – С. 8–16.
2. Blatt S.J., Auerbach J.S., Levy K.N. Mental Representations in Personality Development, Psychopathology, and the Therapeutic Process // Rev. Gen. Psychol. – 1997. – V. 1, No 4. – P. 351–374.
3. Cooper L.A. Mental Representation of Three-Dimensional Objects in Visual Problem Solving and Recognition // J. Exp. Psychol.: Learning, Memory, and Cognition. – 1990. – V. 16, No 6. – P. 1097–1106.
4. Geller J.D., Farber B.A., Schaffer C.E. Representations of the Supervisory Dialogue and the Development of Psychotherapists // Psychotherapy: Theory, Research, Practice, Training. – 2010. – V. 47, No 2. – P. 211–220.
5. Kemp S. Medieval Theories of Mental Representation // Hist. Psychol. – 1998. – V. 1, No 4. – P. 275–288.
6. Lukowitsky M.R., Pincus A.L. The Pantheoretical Nature of Mental Representations and Their Ability to Predict Interpersonal Adjustment in a Nonclinical Sample // Psychoanal. Psychol. – 2011. – V. 28, No 1. – P. 48–74.
7. Андреева Е.А., Белопольский В.И., Блинникова И.В. Ментальная репрезентация: Динамика и структура. – М.: Ин-т психологии РАН, 1998. – 319 с.
8. Bascoe S.M., Davies P.T., Sturge-Apple M.L., Cummings E.M. Children's Representations of Family Relationships, Peer Information Processing, and School Adjustment // Dev. Psychol. – 2009. – V. 45, No 6. – P. 1740–1751.
9. Lotto L., Rubaltelli E., Rumiati R., Savadori L. Mental Representation of Money in Experts and Nonexperts after the Introduction of the Euro // Eur. Psychol. – 2006. – V. 11, No 4. – P. 277–288.

10. Savadori L., Nicotra E., Rumiati R., Tamborini R. Mental Representation of Economic Crisis in Italian and Swiss Samples // Swiss J. Psychol. – 2001. – V. 60, No 1. – P. 11–14.
11. Дорфман Л.Я. Эмоции в искусстве: теоретические подходы и эмпирические исследования. – М.: Смысл, 1997. – 424 с.
12. Прусакова О.А., Сергиенко Е.А. Репрезентации эмоций детьми от трех до шести лет // Научный поиск. Сб. науч. работ студентов, аспирантов и молодых преподавателей. Вып. 3. – Ярославль: Яросл. гос. ун-т, 2002. – С. 51–64.
13. Изард К.Э. Психология эмоций. – СПб.: Питер, 2000. – 460 с.
14. Прохоров А.О. Психология неравновесных состояний. – М.: Изд-во ИП РАН, 1998. – 152 с.
15. Greenwald A.G., McGhee D.E., Schwartz J.L. Measuring individual differences in implicit cognition: The Implicit Association Test // J. Pers. Soc. Psychol. – 1998. – V. 74, No 6. – P. 1464–1480.
16. Алексеева Е.М. Эмпирико-экспериментальное исследование ментальной репрезентации психического состояния // Материалы Всерос. науч. конф. «Экспериментальный метод в структуре психологического знания». – М., 2012. – С. 278–282.

Вопросы для самоконтроля:

1. Какие основные подходы характеризуют проблематику ментальных репрезентаций?
2. Что позволяет исследовать ИмPLICITНЫЙ ассоциативный тест (ИАТ)? Каковы основные особенности данной методики?
3. В чем разница между эксплицитными и имPLICITными ассоциациями, установками, отношениями?
4. Как построен ИмPLICITНЫЙ ассоциативный тест?

3.6. Личность в трудной жизненной ситуации

Исследуя факторы развития стресса, многие ученые уделяют особое внимание так называемым «трудным жизненным ситуациям». С.В.Лысенко, проведя теоретическое исследование отечественной и зарубежной литературы, приходит к выводу, что личностные ресурсы, обеспечивающие сохранение психического благополучия в экстремальных ситуациях, – это психологические качества, способствующие эффективному и продуктивному преодолению трудной жизненной ситуации, а также ее психологических последствий.[1]

Термин «экстремальная ситуация» был введен в 1943 году Б.Беттельгеймом: «Экстремальной ситуацией называется совокупность условий и обстоятельств, выходящих за рамки обычных, которые затрудняют или делают невозможной жизнедеятельность индивидов или социальных групп». Об этом пишет Н.Г.Осухова. [2] По ее мнению, последствия экстремальных ситуаций приводят к таким личностным деструкциям, когда больной ощущает себя жертвой, и поэтому все ему чем-то обязаны.

Многие исследователи отмечают, что, с одной стороны, реакции на трудные ситуации зависят от индивидуальных особенностей личности, с другой – психологическое своеобразие личности обуславливает неоднозначное влияние на нее трудных ситуаций. Таким образом, создаются предпосылки для предсказания поведения и переживаний в условиях стресса, что определяет возможность использования личностных особенностей для прогнозирования успешности его преодоления. С другой стороны, хронический стресс, переживаемый в трудных ситуациях, способствует развитию деструктивных изменений личности.

Особо трудные ситуации приводят к развитию пролонгированных кризисных психических состояний, симптомы которых, в соответствии с Международной классификацией болезней (МКБ-10), описаны как посттравматические стрессовые расстройства (ПТСР). Среди множества трудных жизненных ситуаций (возрастные и травматические кризисы, кризисы лишения, кризисы «пересадки корней» и др.), особое место занимают тяжелые заболевания, в частности – онкологические. С началом заболевания у человека заканчивается жизнь, к которой он привык: ухудшается самочувствие; ограничивается ранее широкий круг возможностей; истощаются внутренние резервы психики, что ведет к существенным изменениям личности.

Известно, что в вероятности излечения злокачественного новообразования существенную роль играют психологический преморбид (совокупность особенностей личности, которые оказывают воздействие на

развитие болезни или процесс выздоровления) и типы психологического реагирования на заболевание. Пусковым механизмом преморбиды может стать культурная диссинхрония психического развития, которая существенно определяет качество психосоматического статуса личности. (В.В.Потапова) [3],[4].

М.Е.Сандомирский, З.А. Афанасьева отмечают наличие в преморбиде акцентуаций, определяющих механизмы реагирования на онкологическую патологию и процессы реабилитации больных, находящихся в трудной жизненной ситуации.[5],[6].

О значении психологического стресса, о психофизиологической природе механизмов провоцирования онкологических заболеваний говорят многие исследователи, опираясь на взаимосвязь иммунной и нервной систем организма. Так, К.П. Балицкий считает, что стресс нарушает функционирование различных эндокринных систем организма, вызывая устойчивое повышение концентрации гормонального фона, что может стимулировать рост опухолевых клеток.[7]

С другой стороны, изучение резервов человеческой психики и особенностей преморбиды личности у онкологических больных показывает, что возможности их клинической реабилитации и адаптации к новой жизни во многом зависят от личностного потенциала. А.В.Чаклин рассматривает развитие опухоли как стрессовый фактор, формирующий состояние напряженности, вызывающий существенные изменения гомеостаза и связанный, в том числе, и с изменениями активности нейроэндокринного аппарата.[8]

Ситуация, вызванная преодолением тяжелого заболевания (в частности – рака щитовидной железы на отдаленных сроках после радикального противоопухолевого лечения), может рассматриваться в качестве психологической модели трудной жизненной ситуации, провоцирующей развитие и поддержание неравновесного психического состояния хронического стресса.

В данной работе применялись следующие методики: опросник САН (самочувствие, активность, настроение) – это общеизвестная методика определения психофизиологического состояния как здоровых людей, так и больных; личностный опросник Mini-Mult(сокращенный вариант ММРІ); шкала реактивной и личностной тревожности Спилбергера –Ханина; опросник определения стрессоустойчивости Холмса-Раге.

Математическая обработка результатов проводилась с помощью прикладного пакета Microsoft Excel и программы Statistika 6.0 (сравнительный анализ средних данных по t - критериям Student, ранговые корреляции Spearman, критерии достоверности отличий, которые при $p < 0,05$ считались достоверными)

Эмпирическую базу исследования составили результаты диагностики 175 человек. Из них экспериментальную группу составили лица, преодолевающие трудную жизненную ситуацию, связанную с тяжелым заболеванием (120 человек). Это больные карциномами щитовидной железы после радикального противоопухолевого лечения в отдаленном периоде (2–4 года), не имеющие во время исследования рецидивов заболевания (средний возраст $42,5 \pm 0,9$ года). В качестве контрольной группы выступили 55 условно здоровых человек, состоящих на учете Казанской городской станции переливания крови как не имеющие хронических заболеваний. Средний возраст – $41,2 \pm 1,4$ года.

На основе сравнительного анализа выявлены психологические профили, характерные для здоровых в обычных условиях и больных в трудной жизненной ситуации, вызванной онкологическим заболеванием. Выяснилось, что структура показателей у здоровых отражает адекватный механизм саморегуляции, использующий закономерные взаимосвязи показателей психического состояния и личностных свойств. В частности, повышение стрессонаполненности жизни не сопровождается какими-либо деструктивными изменениями. Увеличение количества напряженных жизненных ситуаций способствует снижению истеричности в поведении (склонности к невротическим реакциям конверсионного типа), что говорит об адекватном реагировании здоровых на стресс.[9]

У больных, преодолевающих трудную жизненную ситуацию, вызванную онкологическим заболеванием, формируются и затем длительно поддерживаются психологические свойства, соответствующие состоянию хронического стресса. Психологический профиль этих лиц отражает: характерное снижение значений самочувствия и настроения; повышение значений по шкале реактивной и личностной тревожности; более высокое значение всех показателей деструктивных личностных свойств (психастеничности, ипохондричности, депрессивности, истеричности и др.); повышенную сенситивность к ситуациям, вызывающим стресс.[10]

Структура исследуемых показателей группы больных, преодолевающих трудную жизненную ситуацию, более жесткая, чем у здоровых. Она образована большим количеством связей с более активным участием в ней всех

рассматриваемых показателей, в том числе личностных свойств и психических состояний. Наблюдается рассогласование в этой структуре отдельных показателей психического состояния, которые в норме должны быть взаимосвязаны между собой, то есть показано разрушение их структуры. Организованную подструктуру в общей структуре больных образуют все деструктивные свойства, оцениваемые по шкалам опросника Mini-Mult. Это позволяет ожидать, что изменение любой из составляющих деструктивных свойств закономерно приведет в движение всю их структуру в сторону усиления значения показателей. Данные факторного анализа, приведенные в таблице 3 свидетельствуют о том, что исследуемые личностные характеристики здоровых лиц не «акцентуированы» и не являются весомыми факторами в структуре личностных свойств, выступая лишь как факторы второго порядка. Основным для здоровых лиц являются фактор психического состояния, включающий такие составляющие, как самочувствие и настроение.

Профиль личностных свойств больных, находящихся в трудной жизненной ситуации, существенно отличается от такового у здоровых лиц. Практически все значения анализируемых показателей у больных находятся выше среднего уровня, не достигая, правда, пика профиля, принимаемого в качестве нормативного для выявления патологических отклонений (70 Т-единиц). Особенно высоки, по сравнению с группой здоровых лиц, в группе больных показатели ипохондрии, депрессии, истерии. Это свидетельствует о том, что больные реагируют на неблагоприятную ситуацию как стенически, так и гипостенически, т.е. у них имеет место «смешанный» тип реагирования. Этот тип реагирования характеризуется приверженностью к общепринятым нормам и инструкциям, высоконравственным или псевдонравственным образам жизни, склонностью к психосоматическому варианту дезадаптации. Для такого профиля также характерно подавление спонтанности, сдерживание активной самореализации, избегание ответственности. В поведении лиц данного типа борьба с болезнью трансформируется неосознанно в борьбу за право считаться больными. В ответ на неблагоприятную ситуацию, нарушающую целостность образа «Я», у больных невротическая тревога и эгоцентрические тенденции переходят в функциональные соматические расстройства. Повышение профиля по 7-й шкале (психастении или тревожности) свидетельствует о пассивно-страдальческой позиции, неуверенности в себе, мотивации избегания неуспеха, повышенной чуткости к опасности. У больных снижен порог толерантности к стрессу, проявляются склонность к сомнениям, избыточная самокритичность, заниженная самооценка и, в то же время, завышенное идеальное «Я».

Интересно отметить, что единственный спад в профиле личности лиц, переживающих тяжелое заболевание, приходится на показатель психопатии. По-видимому, лицам, находящимся в тяжелой жизненной ситуации, вызванной тяжелым заболеванием, не свойственны эгрессивные тенденции, проявляющиеся в избегающем поведении.

В обоих профилях, у здоровых лиц и больных раком щитовидной железы, снижены Т-единицы по 9-й шкале – шкале оптимистичности или гипомании. Это говорит о том, что у всех испытуемых, принимавших участие в данном исследовании, выявляется некоторое снижение оптимизма, жизнелюбия и активности, что подтверждается также и результатами измерения состояния с помощью теста САН.

Дополнительные данные, предоставляемые факторным свидетельствуют о том, что в отличие от группы здоровых лиц, в группе больных фактор психического состояния (который поддается сознательному контролю) уходит на второй план. Ведущим фактором становится сочетание ипохондрии, истерии, психастении, шизоидности, что говорит о приближении личностных характеристик лиц этой группы к характеристикам астеноневротического, тревожно-мнительного и аутического типов личности и свидетельствует о деструктивных изменениях личности.

Апробированная в формирующем эксперименте программа психологической реабилитации направленная на целенаправленное изменение психического состояния, вызванного онкологическим заболеванием и, как следствие, на изменения в лучшую сторону личностных деструкций. При составлении психологической реабилитационной программы имелось в виду, что основная задача ее реализации – целенаправленное изменение психического состояния (оцениваемого параметрами самочувствия, активности, настроения и тревожности). Выбор «мишень-симптомов» реабилитации не случаен, – эти показатели коррелируют с показателями личностных свойств, в первую очередь подвергаемых деформации в трудной жизненной ситуации. В основе психологического тренинга – обучение методу прогрессивной мышечной релаксации по Джекобсону.[11] Под релаксацией понимается не только релаксация мышц, но и состояние, противоположное психической активности. Доказано, что методы, использующие релаксацию, эффективны в плане развития способности к управлению психическими состояниями и, опосредованно, – коррекции личностных свойств. С этими же целями: нормализации эмоционального состояния, повышения самооценки, преодоления страхов, психокоррекции стрессовых и кризисных состояний в

работе применялся «Метод резонансного сотворчества» [12]. Для формирования субъективной установки на самого себя, социальной готовности и способности ее адекватно реализовать, использовался комплекс элементов «ассертивного тренинга», в ходе которого функционирование мотивационной сферы осуществлялось по принципу саморегуляции личности. Очень важно для онкобольных находиться в гармонии со своим телом, эта задача решалась путем применения элементов «гештальт-терапии». Доказано, что методы, использующие релаксацию, эффективны в плане развития способности к управлению психическими состояниями и, опосредованно, – коррекции личностных свойств (Л.Р.Фахрутдинова). [13]

На этапе организации психореабилитационного тренинга, из общей выборки испытуемых – больных раком щитовидной железы, находящихся на отдаленном сроке после радикального противоопухолевого лечения, были выделены две группы. «Экспериментальная группа» составлена из числа больных лиц (25 человек). Эта группа проходила психологический тренинг, диагностирование осуществлялось до проведения и после окончания полного курса занятий, рассчитанного на два месяца. «Контрольная группа» состояла из больных, не проходивших тренинг, но участвовавших в диагностике одновременно с больными «экспериментальной группы» (23 человека).

Данные факторного анализа свидетельствуют о том, что в результате прохождения психокоррекционных занятий в экспериментальной группе произошли заметные положительные изменения факторной структуры, выражающиеся в перемещении основных факторов. Из числа факторов первого порядка полностью ушел и не выявился ни на одном из нижележащих уровней показатель депрессии. Так же потеряли факторное значение личностная тревожность и гипомания. Реактивная тревожность из числа факторов первого порядка опустилась до уровня факторов второго порядка. Эти положительные сдвиги в факторной структуре дополняются усилением значения отдельных составляющих фактора психического состояния (самочувствия и активности).

Сравнительный анализ средних значений показателей данной экспериментальной группы с использованием t-критерия Стьюдента и Фишера выявил достоверные положительные изменения: по шкале самочувствия теста САН – повышение значения; по шкалам ипохондрии и истерии теста Mini-Mult– понижение значения. Это показывает эффективность проведенных мероприятий, целью которых было формирование способности к самоуправлению психическим состоянием и предотвращение деструктивных изменений личности.

Сравнительный анализ основных значимых взаимосвязей ранговых корреляций Спирмена для выборки контрольной группы больных раком щитовидной железы на отдаленном сроке после радикального противоопухолевого лечения в начале исследования («до») и через два месяца («после»), показал: не смотря на то что, по данным шкалы реактивной и личностной тревожности Спилбергера – Ханина самые высокие показатели тревожности у этой группы, они оказались не связанными с другими показателями. Тогда как, в этой же группе, но через два месяца личностная тревожность имеет положительную связь почти со всеми шкалами Mini-Multi реактивной тревожностью (при $p \leq 0,05$, $r = 0,56$) И, отрицательную, со всеми показателями теста САН, т.е. чем выше показатели самочувствия, активности и настроения, тем ниже показатели личностной тревожности (при $p \leq 0,05$, $r = -0,68$, $r = -0,54$, $r = -0,74$). Реактивная тревожность имеет отрицательную связь с самочувствием (при $p \leq 0,05$, $r = -0,5$).

По данным факторного анализа, в контрольной группе больных, не посещавших психокоррекционные занятия, за те же два месяца также произошли некоторые изменения факторной структуры. Однако большая часть этих изменений не могут считаться позитивными. Так, показатель ипохондрии повысил свой ранг и перешел из факторов четвертого порядка в состав факторов первого порядка. Существенное значение приобрел фактор истерии, также оказавшийся на уровне факторов первого порядка. Кроме истерии, в факторную структуру вошли, ранее в нее не включенные, реактивная тревожность, паранойяльность и гипомания. Показатели психического состояния (самочувствие, активность, настроение) ни насколько не изменили своего положения в факторной структуре. Единственное позитивное изменение в этой структуре – смещение фактора психопатии с высшего уровня до уровня факторов четвертого порядка, что говорит о снижении тенденции к избегающему поведению.

В добавление к данным факторного анализа необходимо отметить, что сравнительный анализ средних значений исследуемых показателей контрольной группы в двух диагностических срезах (с использованием t-критерия Стьюдента и Фишера) значимых различий не выявил, т.е. значительных изменений в количественных характеристиках не произошло.

На основании полученных результатов были выделены структуры показателей психического состояния и деструктивные личностные свойства, которые могут рассматриваться как основа для составления программ профилактики и изменений деформации личности в результате перенесенного

заболевания и других тяжелых жизненных ситуаций. Внедрение психологической реабилитационной программы доказало возможность преодоления тенденций к развитию личностных деструкций, вызванных заболеванием, путем целенаправленного формирования способности к самоуправлению психическим состоянием.

Литература

1. Лысенко С.В. Современные представления о позитивных ресурсах личности, обеспечивающих преодоление трудных жизненных ситуаций/ С.В. Лысенко //Вестник тамбовского университета. серия: гуманитарные науки Тамбовский государственный университет им. Г.Р. Державина (Тамбов)№12 (128), 2013, с.265-271
2. Осухова Н.Г. Психологическая помощь в трудных и экстремальных ситуациях /Н.Г. Осухова.// М., Изд-во Академия, 2005. – 288 с.
3. Потапова В.В. Психосоматический статус культурной диссинхронии психического развития одаренной личности/ В.В. Потапова, М.В.Федоренко //«Вестник Санкт-Петербургского университета МВД России». - №3 (59), 2013.- с. 67- 73
4. Потапова В.В. Сравнительное исследование показателей диссинхронии психического развития интеллектуально одаренных подростков (на примере коренных жителей и переселенцев). – Автореферат диссертации на соискание ученой степени канд. псих. наук. – Казань, 2007. – с. 18
5. Сандомирский М.Е. Психосоматика и телесная психотерапия: Практическое руководство / М.Е.Сандомирский. – М.: Независимая фирма «Класс», 2007. – 592 с.
6. Афанасьева З.А. Комплексная диагностика, лечение и реабилитация больных раком щитовидной железы. Диссертация на соискание ученой степени доктора медицинских наук / ГОУВПО "Военно-медицинская академия". Санкт-Петербург, 2006
7. Балицкий К.П. Механизмы противоопухолевой резистентности /К.П. Балицкий, В.Б.Винницкий, А.Л.ВоронцоваЕ.Б.Сопоцинская, Е.П.Шуба// М. 1978. - 208 с.
8. Чаклин А.В. Психологические аспекты онкологии /А.В.Чаклин // Вопросы онкологии. – 1992. – Т. 38. - № 7. – С. 873-888.
9. Федоренко М.В. Стрессоустойчивость как показатель социальной адаптации // «Вестник ТГГПУ», № 2-3(17-18), 2009 – Казань, С.138-142.
- 10.АфанасьеваЗ.А. Значение латентных особенностей онкобольных в социально-психологической реабилитации/ З.А.Афанасьева,

- И.Ф.Сибгатуллина, М.В.Федоренко // Научный журнал «Образование и саморазвитие». - Казань: Центр инновационных технологий. - 2009. – № 2(12) – С. – 89-93.
- 11.Федоренко М.В. Мышечная релаксация в системе психологического сопровождения больных раком щитовидной железы после радикального противоопухолевого лечения // «Казанский медицинский журнал», №2, ОАО «Татмедиа», том 91, 2010 – Казань,С.240-243.
- 12.Sibgatullina I.,Resonante Cokreation-Einsatz des Bildes als Therapiemittel // Stefanie Gruessl, Zauberformel-Ein kuenstlerischen Werdegang //, 2010, Wien, 11-14s.
- 13.Фахрутдинова Л.Р. О субъектности переживаний/ Л.Р.Фахрутдинова // «Мир психологии»,. №4, 2008. – Москва, С. 35-45.

Вопросы для самоконтроля:

1. Что означает термин "трудная жизненная ситуация"?
2. К чему может привести ситуация хронического стресса?
3. В чем отличие профиля личностных свойств больных и здоровых?
4. На чем основан выбор "мишень-симптомов" программы реабилитации?

3.7. Личность в состоянии посттравматического стресса

Данное исследование было проведено в рамках реализации республиканской военно-патриотической акции «Сердце ветерана» и Международной (СНГ) научно-исследовательской и клинической программы участия ГБОУ ДПО КГМА Минздрава России в реализации в Республике Татарстан «Основных направлений дальнейшего развития медико-социальной помощи и повышения качества жизни ветеранов войн – участников локальных конфликтов и членов их семей в государствах – участниках СНГ на период до 2015 года». В статье представлены результаты 1 этапа исследования «Оценка состояния здоровья инвалидов и ветеранов войны в Афганистане путем проведения скрининговых исследований в базовой районной поликлинике», в частности психологического исследования с целью выявления групп риска по выраженности посттравматических нарушений и психопатологической симптоматики.

Военные действия принято рассматривать как выраженную психотравмирующую ситуацию за счет специфических факторов, приводящих к стойким нарушениям психического и соматического здоровья, затруднению дальнейшей социальной адаптации военнослужащих [1,3].

На основании теоретического анализа литературных данных по проблематике ПТСР у ветеранов боевых действий (ВБД) в исследовании были использованы следующие методики:

Опросник «Миссисипская шкала» (военный вариант) Н.М. Кеан, Дж.М. Кэддел, К.Л. Тейлор. По данным исследований высокие значения по шкале хорошо коррелирует с диагнозом «ПТСР» [4].

Опросник выраженности психопатологической симптоматики (SymptomChek List-90-Revised – SCL-90-R, L.Derogatisetal., адаптация Н.В. Тарабриной) [4];

Опросник «Личностная и социальная идентичность» В. Урбанович [2];

Посредством анкетирования были собраны социально-демографические и медицинские данные. В процессе анализа использованы методы статистической обработки: критерий Стьюдента (t-критерий); критерия линейной корреляции Пирсона. При проведении корреляционного анализа нами также были использованы данные медицинского обследования: индекс массы тела (ИМТ), частота сердечных сокращений (ЧСС), показатель систолического артериального давления (САД), уровень курьщика [5], а также ряд подтвержденных диагнозов, выявленных в рамках скринингового медицинского обследования.

Результаты и обсуждение. По степени выраженности показателя опросника «Миссисипская шкала» был выделены 3 группы. В выборку 1 вошли 18 испытуемых (30% от общего количества обследуемых) с низкой выраженностью данного показателя (49,94), что свидетельствовало о высоком уровне адаптации у ветеранов данной выборки. Выборка 2 состояла из 26 чел. (43% от общего количества обследуемых). Среднее значение показателя ПТСР составило 68,35, что, по данным исследования Тарабриной Н.В., соответствовало выраженности показателя «Миссисипской шкалы» у ветеранов Афганистана, не имеющих клинически подтвержденного ПТСР. В выборку 3 вошли 17 испытуемых (27% от общей выборки). Среднее значение равное 92,41 свидетельствовало о нарушении адаптации, что позволило отнести обследуемых к группе риска по ПТСР.

Выборка №1: средний возраст испытуемых составил $49 \pm 6,02$ лет, женаты - 95%, из них 98% характеризовали отношения с женой как ровные, доброжелательные. 58% обследованных имели двоих и более детей, 94% отмечали ровные, доброжелательные отношения с детьми. В профессиональной сфере преобладали «служащие» (50%), вся группа отмечала удовлетворенность работой. 37% ветеранов сменили 3 и более мест работы за последние 20 лет, 32% - 2 места, среди основных причин смены места работы были названы низкая оплата (42%) и повышение/сокращение (по 25%). Уровень дохода на одного члена семьи у большинства испытуемых был представлен в диапазоне от 5 до 10 тыс. руб. (58%), 42% имели доход от 10 до 20 тыс. руб. на одного члена семьи. В отдельной квартире проживали 67%, удовлетворены жилищными условиями 89% ветеранов. Инвалидность имели 11 % (2 группа инвалидности).

Средний возраст на момент службы в горячей точке составил 24,4 года. Обследуемые на войне имели звания: старшего офицерского (17%), младшего офицерского (33%) и сержантского (33%) состава, рядовые составили - 17%. 37% ветеранов служили 1,5 – 2 года, 31% - 0,5 – 1 год, 16% - менее 6 месяцев, 11% - 1 – 1,5 года и 5% - 2 -2,5 года. У 6% ветеранов отмечались периоды алкоголизации в течение 1 года после службы. Огнестрельных ран не было ни у одного из обследуемых этой выборки, черепно-мозговые травмы – 23%, инфекционные заболевания за время службы перенесли - 32% (гепатит А, брюшной тиф, малярия). 78% ветеранов не проходили ни одного из видов реабилитации, 22% - только медицинскую реабилитацию. По данным медицинского обследования у испытуемых данной группы выявлена

избыточной массы тела (47%). 76% ветеранов указывали, что употребляют алкоголь 1-2 раза в неделю, 75% отрицали курение.

Выборка №2. Средний возраст ветеранов на момент проведения обследования составил $50 \pm 7,4$ лет. Женаты 90%, имели 2 и более детей (70%), отношения с женой характеризовались как ровные, доброжелательные (93%) и с детьми (100%). 37% ветеранов занимали руководящие должности, 20% не имели работы, в том числе по причине инвалидности. 65% ветеранов были удовлетворены работой. 30% испытуемых сменили работу 3 и более раз, 40% - 2 раза, среди наиболее частых причин смены были названы низкая оплата труда (33%) и смена профессии (29%). Уровень дохода на одного члена семьи у большинства испытуемых представлен в диапазоне от 5 до 10 тыс. руб. (40%), 27% испытуемых имели доход от 10 до 20 тыс. руб. и 17% свыше 20 тыс. руб. на одного члена семьи. Большинство ветеранов (86%) характеризовали отношения в трудовом коллективе как ровные. Проживали в отдельной квартире 66% обследуемых, при этом удовлетворительными жилищные условия считали 93%. Инвалидность имели 35 % (7% - 1 группа инвалидности, по 14% - 2 и 3 группа).

Средний возраст на момент службы в горячей точке составил 20 лет. Во время боевых действий имели звание рядового (29%), младшего (25%) и старшего (28%) сержантского состава, младшего офицерского (7%) и старшего офицерского состава (11%). 37% ветеранов служили 1,5 – 2 года, 20% - 0,5 – 1 год, 17% - 1 – 1,5 года, 16% - менее 6 месяцев и 10% - 2 -2,5 года. 20,6% обследуемых отмечали периоды алкоголизации после службы, из них 10,3% в течение 1 года, 10,3% - в течение несколько лет. Во время службы в «горячих точках» черепно-мозговые травмы были у 30% обследуемых, огнестрельные раны получали 19%, из них проникающие – 12%, инфекционными заболеваниями болели 14% ветеранов. 76% ветеранов не проходили ни одного из видов реабилитации, остальные – только медицинскую реабилитацию. По данным медицинского обследования у испытуемых выявлена избыточная масса тела (47%), ожирение 1 степени (37%). 53% ветеранов указывали, что употребляют алкоголь 1-2 раза в неделю, 12% - 3-4 раза в неделю, 79% - отрицали курение.

Выборка №3. Средний возраст испытуемых составил $50 \pm 8,09$ лет. Женаты 92% ветеранов, имели по 2 и более ребенка (67%), отношения с женой характеризовались как ровные, доброжелательные (83%) и с детьми (83%). В данной группе самый высокий процент неработающих - 42%, 50% из работающих не удовлетворены работой. Отношения в трудовом коллективе

характеризовались как доброжелательные (60%), по 20% как формальные или конфликтные с отдельными членами коллектива. 64% обследуемых имели доход на одного члена семьи в диапазоне от 5 до 10 тыс. руб. Инвалидность имели 27 % (18% - 2 группа инвалидности, 9% - 3 группа).

Средний возраст обследуемых во время боевых действий составил 19,11 года. Во время боевых действий имели звание рядового (42%), относились к младшему (17%) и старшему (17%) сержантскому составу, младшему (24%) офицерскому составу. Большинство ветеранов служили 1,5-2 года (83%). 63% отмечали периоды алкоголизации после службы, из них 18% - в течение 1 года, остальные - несколько лет. У 32% ветеранов выявлены черепно-мозговые травмы во время службы, 25% - огнестрельные раны, инфекционные заболевания во время службы перенесли 58% испытуемых. Половина обследуемых не проходила ни одного из видов реабилитации. По данным медицинского обследования у 75% ветеранов выявлена избыточная масса тела. 40% ветеранов указали, что употребляют алкоголь 1-2 раза в неделю, 40% - 3-4 раза в неделю, 50% - отрицали курение. Таким образом, анализ вышеуказанных данных указывает на недостаточную социальную адаптированность у ветеранов с высоким показателем выраженности ПТСР.

Согласно данным таб. 1 у обследуемых выборки 1 все значения по опроснику выраженности психопатологической симптоматики соответствовали нормативным данным. Во выборке 2 отмечались высокие значение по шкале «Соматизация», что позволило предположить дистресс, возникающий из ощущений телесной дисфункции. В выборке 3 по всем шкалам значения выше нормы, за исключением шкалы «Фобическая тревожность», что в целом указывало на наличие у обследуемых психопатологической симптоматики широкого спектра.

Таблица 1

Статистические данные показателей экспериментально-психологических методик

Показатели	выборка 1	выборка 2	выборка 3
Опросник выраженности психопатологической симптоматики (Среднее значение (M±σ))			
Соматизация (SOM)	0,43± 0,37	1,15±0,60	1,92±0,79
Обсессивно-компульсивные расстройства (О-С)	0,21±0,24	0,79±0,46	1,42±0,60
Межличностная сензитивность (INT)	0,27±0,17	0,64 ±0,39	1,21 ±0,48
Депрессия (DEP)	0,15±0,09	0,58±0,34	1,20±0,57
Тревожность (ANX)	0,14±0,11	0,61±0,53	1,25±0,51

Враждебность (HOS)	0,16±0,12	0,54±0,34	1,17±0,58
Фобическая тревожность (PHOB)	0,15±0,10	0,18±0,15	0,59±0,28
Паранойальные симптомы (PAR)	0,15±0,23	0,57±0,51	1,06±0,58
Психотизм (PSY)	0,16±0,09	0,24±0,21	0,76±0,53
Общий индекс тяжести (GSI)	0,19±0,14	0,62±0,33	1,21±0,45
Опросник «Личностная и социальная идентичность»			
Идентичность «Работа»	6,84±3,80	5,6±3,607	1,17±1,59
Идентичность «Материальное положение»	7,16±3,30	7±2,88	3,42±2,81
Идентичность «Внутренний мир»	4,53±2,57	6,2±3,19	2,58±1,44
Идентичность «Здоровье»	7,68±2,24	5,97±2,77	3,67±2,06
Идентичность «Семья»	9,74±3,02	9,53±2,73	6,67±2,64
Идентичность «Отношения с	8,84±2,89	9,3±2,31	6,33±3,53
Идентичность «Будущее»	6,16±3,24	6,43±3,86	2,92±2,75
Идентичность «Общество»	5,95±2,74	6,07±3,21	2,92±2,02

По данным опросника «Личностная и социальная идентичность» у ветеранов 1 выборки отмечался сниженный уровень идентичности в сфере «Внутренний мир» (max балл 12 по всем сферам), что указывало на возможность внутриличностных конфликтов. У обследуемых 2 выборки был выявлен средний уровень идентичности по всем сферам, за исключением сфер «Моя семья» и «Мои отношения с окружающими», по которым отмечались наибольшие значения. У ветеранов 3 выборки выявлен низкий уровень внутренней интеграции во всех сферах, кроме «Моя семья», «Мои отношения с окружающими».

В табл. 2. представлены достоверные различия по социально-демографическим, медицинским данным и экспериментально-психологическим показателям.

Таблица 2

Значимые различия показателей по Т-критерию Стьюдента

Показатели	1v-2v	2v-3v	1v-3v
Срок службы на войне		-2,507*	-3,061**
Алкоголизация после войны		-3,183**	-3,991***
Злоупотребление алкоголем в настоящее время	2,631*	-3,731***	
ЧМТ во время военных действий			-2,705*
Огнестрельные раны			-2,434*
Инфекции во время военных действий		-3,298**	

Уровень курильщика		-3,04**	
Соматизация	-4,546***	-3,194**	-6,858***
Обсессивно-компульсивное расстройство	-4,83***	-2,986**	-6,738***
Межличностная сензитивность	-2,83**	-3,183**	-5,345***
Депрессия	-4,827***	-3,028**	-7,574***
Тревожность	-3,705***	-2,847**	-7,059***
Враждебность	-3,315**	-3,915***	-7,298***
Фобическая тревожность		-3,637***	-4,216***
Паранойальное расстройство	-2,824**		-4,398***
Психотизм		-3,937***	-5,113***
Общий индекс тяжести	-4,631***	-3,381**	-7,894***
Идентичность «Работа»		4,09***	4,9***
Идентичность «Материальное положение»		3,67***	3,245**
Идентичность «Внутренний мир»		3,757***	2,384*
Идентичность «Здоровье»	2,27*	2,594*	5,017***
Идентичность «Семья»		3,106**	2,892**
Идентичность «Отношения с окружающими»		3,22**	2,162*
Идентичность «Будущее»			2,873**
Идентичность «Общество, в котором я живу»			3,3**

Корреляционный анализ, выявил следующие значимые взаимосвязи ($p \leq 0,05^*$, $p \leq 0,01^{**}$; $p \leq 0,001^{***}$) в первой выборке испытуемых:

- показатель выраженности ПТСР имел прямые связи с индексом массы тела ($r=0,6^{**}$), ЧСС ($r=0,48^*$), АД ($r=0,53^*$);

- шкала «Соматизация» прямо связана с диагнозом «Хроническая ишемия головного мозга» ($r=0,48^*$) и черепно-мозговыми травмами в анамнезе ($r=0,53^*$), а также имела обратные взаимосвязи с идентичность «Работа» ($r=-0,47^*$) и «Внутренний мир» ($r=-0,51^*$);

- шкалы «Депрессия» и «Общий индекс тяжести» коррелировали с диагнозом «Хроническая ишемия головного мозга» ($r=0,68^{**}$; $r=0,46^*$), черепно-мозговыми травмами в анамнезе ($r=0,81^{***}$; $r=0,81^{***}$) и инвалидностью ($r=0,69^{**}$; $r=0,69^{**}$);

- Идентичность «Работа» имела обратные взаимосвязи со шкалой «Соматизация» ($r=-0,47^*$), с диагнозом «Хроническая ишемия головного мозга» ($r=-0,47^*$) и уровнем курильщика ($r=-0,49^*$).

Таким образом, как показал анализ корреляционных связей, диагноз «Хроническая ишемия головного мозга» имел наибольшее количество связей со шкалами методики SCL-90-R.

Корреляционный анализ во 2 выборке показал следующие взаимосвязи:

- показатель выраженности ПТСР прямо связан со шкалами «Соматизация» ($r=0,61^{***}$) и «Общий индекс тяжести» ($r=0,38^*$);

- Шкалы «Депрессия» и «Межличностная сензитивность» были обратно взаимосвязаны с идентичностью «Здоровье» ($r=-0,61^{***}$, $r=-0,44^*$), «Семья» ($r=-0,49^{**}$, $r=-0,40^*$), «Общество, в котором я живу» ($r=-0,44^*$, $r=-0,41^*$), «Внутренний мир» ($r=-0,39^*$, $r=-0,43^*$); депрессия коррелировала с черепно-мозговыми травмами в анамнезе $r=-0,41^*$;

- Идентичность «Здоровье» имела обратные взаимосвязи со шкалами «Тревожность» ($r=-0,39^*$), «Депрессия» ($r=-0,61^{***}$), «Общий индекс тяжести» ($r=-0,54^{**}$);

- наличие инфекционных заболеваний (гепатит В, С) было связано с идентичностью «Общество, в котором я живу» ($r=-0,44^*$), «Внутренний мир» ($r=-0,39^*$) и «Будущее» ($r=-0,36^*$);

В 3 выборке: - выраженность ПТСР была прямо связана с черепно-мозговыми травмами в анамнезе ($r=0,63^*$);

- звание и возраст на момент службы в горячей точке напрямую взаимосвязаны с идентичностью «Здоровье» ($r=0,72^{**}$, $r=0,63^*$), «Семья» ($r=0,78^{**}$, $r=0,62^*$), «Будущее» ($r=0,65^*$, $r=0,63^*$);

- Паранойальность (подозрительность) взаимосвязана с огнестрельными ранами в анамнезе ($r=0,70^*$), инфекционными заболеваниями, перенесенными во время службы в горячей точке ($r=0,76^{**}$) и алкоголизацией в период после демобилизации из армии ($r=0,82^{**}$).

Заключение. У ветеранов боевых действий с высокой адаптацией (низкие значения по опроснику «Миссисипская шкала») отмечал сниженный уровень идентичности в сфере «Внутренний мир». В группе ветеранов, у которых значение показателя опросника «Миссисипская шкала» соответствовало «норме», по сравнению с предыдущей группой были выявлены достоверно более высокие значения по шкале «Соматизация» (методика SCL-90-R.), которая имела высокозначимую прямую корреляционную связь с показателем выраженности ПТСР.

У ветеранов с высоким значением показателя ПТСР достоверно чаще отмечалась психопатологическая симптоматика, а также низкий уровень внутренней интеграции, за исключением таких сфер как «Моя семья», «Мои

отношения с окружающими». Выраженность ПТСР была прямо взаимосвязана с черепно-мозговыми травмами в анамнезе. Т.е. физическая травма на фоне пережитой угрозы для жизни часто сопровождается травмой психологической, что в совокупности может способствовать развитию посттравматических нарушений. Чем старше возраст и более высокое воинское звание на момент службы в армии, тем большим военным опытом обладает военнослужащий, тем менее травмирующей выступает ситуация военных действий, что способствует высокой выраженности социальной и личностной идентичности в будущем.

Литература

1. Василевский, В.Г. Формирование взглядов на проблему боевого посттравматического расстройства / В.Г. Василевский, Г.А. Фастовцов // Российский психиатрический журнал. — 2005. — № 2. — С. 7 - 10.
2. Малкина-Пых И.Г. Психологическая помощь в кризисных ситуациях. - М.: «Эксмо», 2008. — 928 с.
3. Ромек В.Г. Психологическая помощь в кризисных ситуациях. / В. Г. Ромек, В. А. Конторович, Е. И. Крукович. - СПб.: «Речь», 2004. — 256 с.
4. Тарабрина Н.В. Практикум по психологии посттравматических стрессовых расстройств.— СПб: «Питер», 2001. — 272 с.
5. Чучалин А. Г., Сахарова Г. М., Новиков К. Ю. Практическое руководство по лечению табачной зависимости // Русский медицинский журнал. — 2001. — Т. 9. — №. 21. — С. 904-910.

Вопросы для самоконтроля:

1. С какими экспериментально-психологическими показателями, медицинскими и социально-демографическими данными взаимосвязан высокий уровень выраженности ПТСР у ветеранов боевых действий.
2. В каких группах обследуемых отмечался повышенный уровень шкалы «Соматизация» (Опросник выраженности психопатологической симптоматики (SCL-90-R)) и с чем это, на Ваш взгляд, связано.
3. Проанализируйте уровни личностной и социальной идентичности в 3-х обследуемых группах.

4. РАЗВИТИЕ ЛИЧНОСТИ В ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

4.1. *Психологическая готовность личности к профессиональной деятельности*³

Введение

Процесс преобразования системы профессионального образования сопровождается повышением требований к молодым специалистам – выпускникам вузов. Большое внимание уделяется готовности будущих специалистов к успешному решению профессиональных задач. Повышение качества профессиональной подготовки связано с профессиональным развитием личности. Изучением профессионального становления личности занимались и отечественные (Климов Е.А.[1], Поваренков Ю.П.[2], Зеер Э.Ф.[3], Бодров В.А.[4], Маркова А.К. [5] и др.), и зарубежные ученые (D. E. Super [6, 7], J.L. Holland [8], Dawis R., Lofguist L.[9], Collin A. & Young R.[10] и др.). В процессе профессионализации в условиях вуза уточняются профессиональные намерения, формируются профессиональная направленность и профессионально-значимые качества. Психологические образования, сформированные в процессе обучения в вузе, являются предпосылками успешной адаптации выпускника к профессиональной деятельности. Психологическая готовность к деятельности может рассматриваться в качестве фактора, способствующего профессиональному развитию (Дьяченко М.И. [11], Дружинин В.Н. [12], Деркач А.А. [13], Пряжников Н.С. [14] и др.).

Психологическая готовность к профессиональной деятельности и ее формирование

За основу изучения психологической готовности к профессиональной деятельности был принят личностно - деятельностный подход, с позиции которого готовность рассматривается во взаимосвязи индивидуальных, личностных и субъектных свойств и качеств. Анализ литературы по проблеме готовности к деятельности выявил разные варианты ее определения: «целенаправленное выражение личности» в совокупности ее отношений, мотивов, установок, волевых, индивидуальных и других качеств (Дьяченко М.И., Кандыбович Л.А. [15, с. 4]); психическое состояние (Дружинин В.Н. [12]); целостное проявление

³ Исследование выполнено при поддержке РГНФ (проект № 14-06-00585а)

свойств личности, включающее познавательный, эмоциональный и мотивационный компоненты (Деркач А.А., Кузьмина Н.В. [16]).

Левитов Н.Д., определяя готовность к работе как психическое состояние, подчеркивал, что кроме «общей и длительной готовности к работе существует готовность как временное состояние, которое может быть названо также предстартовым состоянием» [16, с.221].

В общем случае психологическая готовность к профессиональной деятельности может быть представлена как целостное образование, включающее интерес к деятельности, потребность достижения результата (мотивационные характеристики личности); понимание функциональных обязанностей, задачи профессиональной деятельности, оценку ее значимости для достижения цели деятельности (познавательные характеристики личности); чувство профессиональной и социальной ответственности, уверенность в успехе, самоконтроль, сосредоточенность на выполнении задачи (эмоционально – волевые характеристики) [17].

Таким образом, формирование психологической готовности к деятельности в процессе профессиональной подготовки связано с образованием профессионально направленных отношений, мотивов, свойств личности, а также с оценкой условий профессиональной подготовки.

На основе проведенного анализа была разработана теоретическая модель психологической готовности к профессиональной деятельности, детальное описание которой представлено в работе «Теоретико-экспериментальное обоснование модели психологической готовности студентов к профессиональной деятельности» (Попов Л.М., Пучкова И.М. [18]). Основу модели составили положения Б.Ф Ломова [19] о когнитивной, регулятивной и коммуникативной подсистемах в структуре психологии человека как целостной организации. Структура модели включает следующие блоки: профессиональная «Я - концепция»; мотивация; личностные свойства и качества; деятельностно – значимые свойства и качества. Причем составляющие блоков профессиональной «Я - концепции», мотивации и личностных свойств являются универсальными относительно получаемой специальности характеристиками, а «составляющие блока деятельностно – значимых свойств и качеств определяются содержанием будущей профессиональной деятельности и могут иметь разную выраженность у представителей различных направлений подготовки» [18, с. 55].

Апробация теоретической модели психологической готовности к профессиональной деятельности была осуществлена с помощью экспериментального исследования.

Экспериментальное исследование психологической готовности к профессиональной деятельности

На первом этапе исследования был выбран начальный этап вузовской подготовки: 1-2 курсы обучения, так как в этот период студенты адаптируются к новой среде, к новым методам преподавания и форме обучения. На этом этапе обучения формируется профессиональная направленность, осуществляется преобразование мотивации, системы ценностных ориентаций, с одной стороны, и интенсивное формирование специальных способностей в связи с профессионализацией - с другой. Учебно-профессиональная деятельность впервые становится ведущим типом деятельности. Происходит становление профессионального самосознания, активизируются процессы самоопределения и самопознания, проектирования себя в профессии.

На втором этапе была сформирована психодиагностическая батарея изучения психологической готовности студентов к профессиональной деятельности в условиях многопрофильного образования, включая разработку и апробацию авторских опросника и анкеты через проведение пилотажных исследований.

На основе выделенных компонентов психологической готовности и их признаков был разработан авторский опросник (Пучкова И.М., Петрик В.В.). Предлагаемый опросник позволяет оценить актуальный уровень психологической готовности студента к профессиональной деятельности, а также определить выраженность отдельных компонентов (эмоционального, мотивационного и саморегуляционного). В рамках пилотажного исследования на выборке объемом 158 человек были пройдены все необходимые этапы апробации данного опросника.

В процессе исследования также была разработана авторская анкета, позволяющая выявить особенности мотивации выбора профессии, профессиональных намерений, отношения к образовательному процессу, удовлетворенность обучением в вузе. Апробация и стандартизация анкеты была осуществлена на выборке в 820 человек. Помимо анкеты и опросника, в качестве диагностического инструментария были выбраны опросник «Мотивация учебной деятельности» (Т.Т.Ильина); опросник «Мотивация

успеха и боязнь неудачи» (А.А. Реан); Краткий отборочный тест «КОТ» (В.Н. Бузин, Э.Ф. Вандерлик); 16-ти факторный опросник Кеттелла.

Третий этап реализации исследования состоял в проведении масштабного диагностического среза среди учащихся высших учебных заведений. Общая выборка составила 700 человек. В исследовании приняли участие студенты-химики, филологи и радиофизики. Таким образом, в исследовании участвовали представители естественно - научного, гуманитарного и технического направлений профессиональной подготовки.

Заключительная часть первого этапа в реализации проекта, включала анализ результатов исследования и оформление промежуточного отчета.

При обработке результатов исследования использованы следующие методы статистического анализа: анализ коротких статистик, t-критерий Стьюдента для различий, корреляционный анализ, факторный анализ, регрессионный анализ.

На начальном этапе проведен анализ общей выборки, включающей студентов 1 и 2 курса. Исходя из особенностей данного этапа профессиональной подготовки, анализ эмпирических данных был направлен на выявление составляющих успешности обучения как важной составляющей готовности к профессиональной деятельности. В результате корреляционного анализа коррелятами успешности обучения выступили: общие интеллектуальные способности; самооценка; склонность к доминированию; дисциплинированность, ответственность; склонность к экспериментированию и нововведениям; мотивация к овладению профессией; мотивация к достижению успеха; удовлетворенность обучением. Таким образом, повышение успешности обучения на начальном этапе вузовской подготовки возможно через развитие способностей, уверенности в своих силах, интереса к будущей профессии, удовлетворенности обучения в вузе. Факторный анализ, проведенный для уточнения результатов исследования, позволил выделить следующие факторы: 1. Фактор «Успешность обучения», составляющими которого являются такие психологические характеристики, как самооценка, мотивация овладения профессией, мотивация достижения успеха, средний учебный балл и удовлетворенность обучением; 2. Фактор «Активность»; 3. Фактор «Самоорганизация»; 4. Фактор «Мотивация получения знаний»; 5. Фактор «Общие интеллектуальные способности»; 6. Фактор «Эмоциональная стабильность».

Выделение подгрупп с низкими, средними и высокими баллами по учебной успеваемости и анализ результатов исследования каждой группы

показали, что студенты с высоким учебным баллом имеют более высокие показатели мотивации на овладение профессией и получения знаний; у студентов со средним учебным баллом преобладают показатели мотивации получения диплома и мотивация получения знаний, а для студентов с низким учебным баллом важным является получение диплома и приобретение знаний. Полученные результаты показали необходимость работы со студентами над усилением мотивации к получению профессии, что будет способствовать повышению результативности профессиональной подготовки.

Корреляционный анализ выборки студентов 1 курса выявил взаимосвязь успешности обучения с самостоятельностью ($p \leq 0,01$), удовлетворенности обучением с самооценкой ($p \leq 0,01$) и мотивацией достижения успеха ($p \leq 0,01$). Сравнительный анализ выборок по t-критерию Стьюдента показал, что у успевающих студентов более выражены дисциплинированность ($t_f = 5,87$, $p \leq 0,001$) и самостоятельность ($t_f = 4,39$, $p \leq 0,01$).

На основании корреляционного анализа выборки студентов 2 курса можно сделать вывод о наличии статистически значимых связей успешности обучения с самооценкой ($p \leq 0,01$), радикализмом ($p \leq 0,05$) и самостоятельностью ($p \leq 0,01$), а также удовлетворенности обучением с профессиональными намерениями ($p \leq 0,01$) и мотивацией получения знаний ($p \leq 0,01$).

Регрессионный анализ, проведенный для повышения прогностичности результатов исследования, позволил установить функциональную зависимость между показателями удовлетворенности профессиональной подготовкой, успешностью обучения и их коррелятами (Пучкова И.М. [20]). Во всех вариантах анализа коэффициент множественной корреляции между зависимой и независимыми переменными статистически значим и модель регрессии была содержательно интерпретирована.

Корреляционное исследование общей выборки (по всем направлениям) испытуемых показало, что успешность профессиональной подготовки определяется общеинтеллектуальными способностями ($r = 0,31$, $p \leq 0,001$), мотивацией к получению знаний и (или) к освоению профессии ($r = 0,23$, $p \leq 0,01$), стремлением к достижению результата ($r = 0,43$, $p \leq 0,001$), самостоятельностью ($r = 0,18$, $p \leq 0,01$), удовлетворенностью обучением в вузе ($r = 0,75$, $p \leq 0,001$). В эту же структуру в качестве объективного показателя входит и средний балл успеваемости ($r = 0,16$, $p \leq 0,01$).

На основании факторного анализа выделена следующая структура готовности к профессиональной деятельности: составляющие «Я - концепции», удовлетворенность подготовкой в вузе, успешность профессиональной

подготовки, целеустремленность, самостоятельность и самоконтроль. Различия в структуре готовности к профессиональной деятельности у представителей разных направлений состоят в следующем. Для гуманитарного направления в общей структуре психологической готовности характерно отсутствие сформированного представления о содержании и значении профессиональной подготовки; у представителей естественно – научного направления в структуре психологической готовности к профессиональной деятельности отсутствует представление об условиях будущей деятельности; структура готовности у представителей технического направления дополнительно включает практичность.

Обоснование и апробация метода формирования психологической готовности к профессиональной деятельности

На основе построенной модели был разработан и апробирован метод формирования психологической готовности к профессиональной деятельности.

Рассогласование между профессиональными ожиданиями к выпускнику вуза как специалисту, способному решать производственные задачи и уровнем его профессиональной готовности это делать, выступает одним из частых противоречий в профессиональной подготовке студентов в вузе. Одним из решений проблемы формирования психологической готовности является реализация в современном образовательном пространстве инновационных технологий, направленных на создание условий, в которых учащийся становится субъектом учебной деятельности и получает возможность наиболее полно реализовать свои возможности.

Опираясь на современные образовательные парадигмы и понимая человека как субъекта развития и саморазвития, можно сказать, что формирование психологической готовности студентов предполагает, прежде всего, активизацию их самопроцессов (Л.М. Попов[21]). Образовательная среда вуза выступает той зоной развития, где студент в полной мере имеет возможность проявить свою активность и самостоятельность. Подобное понимание процессов обучения студентов как субъектов учебной деятельности напрямую согласуется с понятием компетентности.

Понятие компетентности в российской психологии изучается в аспекте профессионального становления и развития человека. В соответствии с этим выделяются два основных уровня оценки компетентности. Первый – это образовательный, который включает период профессионального обучения, то

есть оценку подготовки компетентного специалиста. Второй – трудовой, то есть оценка профессиональной эффективности специалиста.

В имеющихся источниках значительная часть исследователей (В.И. Байденко [22], Л.Л. Босова[23], В.Н. Введенский[24], Ю.А. Володина[25], Э.Ф. Зеер[26], И.А. Зимняя[27], А.К. Маркова[5] Л.М. Митина[28], Ю.Г. Татур [29] и др.) под компетентностью понимает комплекс качеств, отражающих гибкость и готовность к приспособлению к профессиональной среде. По сути, данное представление компетентности охватывает оба выделенных уровня – образовательный и трудовой. Следовательно, профессиональная компетентность упирается в вопрос о профессионально важных качествах. Под ними же, согласно В.Д. Шадрикову[30], мы понимаем индивидуальные качества субъекта деятельности, которые определяют успешность и эффективность ее реализации.

Настоящее понимание большинством авторов компетентности через систему определенных качеств (компетенций) отражает эволюцию представлений данного явления, под которым до этого понимался следующий триумвират – знания, умения и навыки. В этой связи Л.Л. Босова[23] отмечает, что в контексте концепции компетентностного подхода (В.В. Краевский[31], О.Е. Лебедев[32], А.В.Хуторской[31] и др.), получившего распространение в настоящей образовательной среде, идет разделение компетенций со знаниями, умениями, навыками. Знания выступают не только информацией, но и реализацией на практике. Умения включает способность и готовность переносить их на различные объекты профессиональной деятельности. Навыки же предполагают осознанность, а, следовательно - готовность их реализовывать как в стандартных, так и в нестандартных условиях.

Также следует отметить, что подобный подход также предполагает включение и личностных качеств, которые как способствуют становлению компетентности специалиста, так и выступают ее необходимой составляющей уже успешного субъекта профессиональной деятельности.

Одной из зон развития, где студент может в полной мере проявить свою активность, выступают практические дисциплины, основная цель которых заключается в закреплении на практике полученных знаний и формировании определенных навыков, которые играют важнейшую роль при подготовке будущего специалиста (магистра, бакалавра).

Предлагаемый метод формирования психологической готовности к профессиональной деятельности учащихся высших учебных заведений построен на базе практической дисциплины «Методология психологического

исследования», преподаваемой у студентов-психологов. В рамках данной дисциплины нами был разработан семестровый курс, основная цель которого сводится к формированию умений и навыков научно-исследовательской работы психолога.

При проведении занятий можно выделить три основные формы работы:

Первая – небольшой теоретический экскурс. Предполагается, что студенты уже владеют необходимыми знаниями, полученными на лекционных занятиях, которые им будет необходимо отработать на практике. Поэтому дается сжатый и емкий теоретический материал с целью напомнить основные понятия и алгоритмы, необходимые для последующей практической работы.

Вторая - групповая форма работы. Данная форма занимает наибольшую часть занятий. Студенты разбиваются на подгруппы (по 3,4 человека), получают специальные раздаточные материалы и начинают работать над заданиями. Например, определить возможные темы по имеющейся проблеме или сформулировать проблему по теме. Или сформулировать гипотезу на основе данных объекта, предмета и цели. После выполнения группой заданий, проводится совместное обсуждение результатов и определяется степень понимания материала.

Третья – самостоятельная работа в форме контрольных, которая предполагает оценку сформированных студентом умений и навыков.

В данном курсе можно условно выделить четыре основных блока.

Первый блок предполагает отработку на практике понятийного аппарата. Студенты учатся формулировать проблему предполагаемого психологического исследования, его объект, предмет, цели, гипотезы, задачи.

Второй блок заключается в отработке навыков проведения психологического исследования. Студенты знакомятся с реальными экспериментами, анализируют их, а затем разрабатывают собственные экспериментальные планы на основе предлагаемых им психологических категорий.

Третий блок включает работу с методами обработки эмпирических данных. Здесь акцент ставится именно на количественные методы аппарата математической статистики. Основная задача – сформировать навыки адекватного использования методов обработки (t-критерий Стьюдента, корреляции, параметрические и непараметрические методы).

Четвертый блок включает работу по анализу данных обработки. Здесь студенты обучаются корректно интерпретировать полученные результаты.

Основные характеристики данного курса также включают:

- Занятия по курсу происходят на основе личного контакта между преподавателем и каждым из студентов.
- У студентов на занятиях возникает доверие. Несмотря на то, что занятия больше происходят в самостоятельно-групповом формате, идет постоянное обсуждение процесса их работы. При этом студенты не боятся ошибиться, так как ошибки не идут им в минус.
- Задания по различным блокам предполагают постоянную активизацию креативных способностей студентов, то есть соблюдается принцип самостоятельности. Студентам предлагается придумать и собственные классификации, и собственные эксперименты.

В основе заданий используется фактический материал реальных диссертационных исследований и экспериментов.

Заключение

На основе проведенного исследования была построена общая модель психологической готовности студентов к профессиональной деятельности.

Данная модель состоит из следующих блоков:

1. Блок профессиональной «Я-концепции» включает такие характеристики, как отношение к выбранной специальности, представление о будущей профессии и условиях работы, самооценку способностей и деятельностно – значимых качеств.

2. Блок мотивации: мотивация на получение профессии в условиях обучения, мотивация достижения успеха, мотивация к работе по специальности.

3. Блок личностных свойств и качеств: самооценка, интеллектуальные (общеинтеллектуальные способности), эмоционально-волевые (эмоциональная устойчивость, самостоятельность, дисциплинированность, целеустремленность, способность к самоуправлению), коммуникативные (общительность), нравственно – этические.

4. Блок деятельностно – значимых свойств и качеств: интеллектуальные (аналитичность мышления, креативность мышления, гибкость мышления), эмоционально – волевые (склонность к эмпатии, нервно-психическая устойчивость, инициативность, решительность), коммуникативные (склонность к доминированию, независимость от группы, социальная смелость).

5. Составляющие блоков профессиональной «Я - концепции», мотивации и личностных свойств являются характеристиками, универсальными

относительно получаемой специальности, необходимыми для формирования и развития психологической готовности учащихся к профессиональной деятельности. Составляющие блока деятельностно – значимых свойств и качеств определяются содержанием будущей профессиональной деятельности и могут иметь разную выраженность у представителей различных направлений подготовки.

6. Психологическим условием формирования и развития психологической готовности к профессиональной деятельности в условиях многопрофильного вуза является наличие профессиональной «Я - концепции» (профессионального самосознания), а в качестве психологических механизмов развития психологической готовности к профессиональной деятельности выступают мотивация и целеполагание.

7. Критериями формирования и развития психологической готовности к профессиональной деятельности выступают интеллектуальные способности, самостоятельность, способность к самоуправлению. Субъективным критерием ее сформированности можно считать удовлетворенность профессиональной подготовкой в вузе, а объективным – успешность обучения.

8. Апробация предлагаемого метода формирования психологической готовности к профессиональной деятельности среди учащихся высших учебных заведений на примере проведения семестрового курса по дисциплине «Методология психологического исследования» у студентов-психологов доказала ее эффективность. Это дает возможность использования данного метода при обучении студентов – психологов и раскрывает пути распространения его основной идеи на процессы обучения учащихся других специальностей.

Литература

1. Климов Е.А. Введение в психологию труда: Учебник для вузов. — М.: Культура и спорт, ЮНИТИ, 1998. - 350 с.
2. Поваренков Ю.П. Психологическое содержание профессионального становления человека. – М.: Изд-во УРАО, 2002. - 159 с.
3. Зеер Э.Ф. Психология профессий: Учебное пособие для студентов вузов. – М.: Академический Проект; Екатеринбург: Деловая книга, 2003. – 336 с.
4. Бодров В.А. Психология профессиональной пригодности: Учебное пособие для вузов. – М. ПЕР СЭ, 2001. – 511 с.
5. Маркова А.К. Психология профессионализма. - М.: Международный гуманитарный фонд Знание, 1996. - 312 с.
6. Super D. E. A Theory of Vocational Development // American Psychologist. – 1953. - №8. – PP.185-190.

7. Super D. E., Bahn M.Y. Occupational psychology. - L.: Tavistock, 1971. - 209 p.
8. Holland J.L. Explorations of a theory of vocational choice and achievement. II. A four-year prediction study // Psychological Reports. – 1963. - Vol.12. - PP. 547-594.
9. Dawis R.V., Lofguist L.H., Weiss D.J. A theory of work adjustment (revision). // Minnesota Studies in Vocational Rehabilitation. – 1968. - №XXIII. - Minneapolis: University of Minnesota. – PP.1-14.
10. Collin A. & Young R. New Directions for Theories of Career // Human Relations. – 1986. – Vol. 39. - №9. - PP. 837-353.
11. Дьяченко М.И., Кандыбович Л.А. Психология высшей школы: Учебное пособие. - Минск: Тесей, 2003. - 352 с.
12. Психология: Учебник для гуманитарных вузов. / Под общ. ред. В.Н. Дружинина. - СПб.: Питер, 2001. - 656 с.
13. Деркач А.А. Акмеология: учебник. – М.: РАГС, 2004. - 299 с.
14. Пряжников Н.С. Профессиональное и личностное самоопределение. - М.: Изд-во «Институт практической психологии»; Воронеж: НПО «МОДЭК», 1996. - 256 с.
15. Дьяченко М.И., Кандыбович Л.А. Психологические проблемы готовности к деятельности. - Минск: Изд-во БГУ, 1976. - 176 с.
16. Левитов, Н.Д. О психических состояниях человека. – М.: Просвещение, 1964. – 342 с.
17. Душков Б.А., Смирнов Б.А., Королев А.В. Психология труда, профессиональной, информационной и организационной деятельности: Словарь. / Под ред. Б.А. Душкова; прил. Т.А. Гришиной. — 3-е изд. — М.: Академический Проект, 2005. - 848 с.
18. Попов Л.М., Пучкова И.М. Теоретико-экспериментальное обоснование модели психологической готовности студентов к профессиональной деятельности // Образование и саморазвитие. – 2015. - № 1 (43). - С. 53 – 58.
19. Ломов Б.Ф. Методологические и теоретические проблемы психологии. - М.: Наука, 1984. - 444 с.
20. Пучкова И.М. Успешность начального этапа обучения в вузе: статистический анализ компонент // Образование и саморазвитие. - 2014. - № 4 (42). - С. 17 – 21.
21. Попов Л.М., Голубева О.Ю., Устин П.Н. Добро и зло в этической психологии личности. – М.: Институт психологии РАН, 2008. – 240 с.
22. Байденко В.И. Компетенции в профессиональном образовании (к освоению компетентностного подхода) // Высшее образование в России. - 2004. - № 11. -С. 17-22.

23. Босова Л.Л. О некоторых аспектах формирования готовности учащихся к использованию средств ИКТ в учебном процессе // Мир психологии. – 2005. - №1. – С.221-230.
24. Введенский В.Н. Моделирование профессиональной компетентности педагога. – М.: Педагогика. - 2003. - №10. - С. 51-55.
25. Володина Ю.А. Компетентностный подход в подготовке школьников к профессиональному самоопределению / Ю.А. Володина // Психологическая наука и образование. - 2008. - №2. - С.80-86.
26. Зеер Э.Ф. Компетентностный подход к модернизации профессионального образования // Высшее образование в России. - 2005. - № 4. - С. 23 - 30.
27. Зимняя И.А. Ключевые компетенции - новая парадигма результата образования // Высшее образование сегодня. - 2003. - № 5. - С. 34-42.
28. Митина Л.М. Психология развития конкурентоспособной личности. - М.: Московский психолого-социальный институт; Воронеж: Изд-во НПО «МОДЭК», 2002. - 400 с.
29. Татур Ю.Г. Компетентность в структуре модели качества подготовки специалистов // Высшее образование сегодня. - 2004. - № 3. - С. 20-26.
30. Шадриков В.Д. Психология деятельности и способности человека. – М: Логос, 1996. – 318 с.
31. Краевский В.В., Хуторской А.В. Основы обучения: Дидактика и методика: Учебное пособие для студентов высших учебных заведений. - М.: Издательский центр «Академия», 2007. – 352 с.
32. Лебедев О.Е. Компетентностный подход в образовании // Школьные технологии. – 2004. – № 5. – С.3-1.

Вопросы для самоконтроля:

1. Дать определение психологической готовности к профессиональной деятельности
2. Предложить возможные методы и методики исследования психологической готовности к профессиональной деятельности
3. Раскрыть понятие «профессиональная компетентность»
4. Предложить возможные методы и методики формирования психологической готовности к профессиональной деятельности

4.2. Развитие личности в процессе профессиональной деятельности

Введение. Труд в жизни человека занимает одно из важных мест. Он является не только средством, обеспечивающим жизнедеятельность, но и способом познания и преобразования окружающего мира, условием развития личности. Роль труда как одного из основных видов деятельности состоит в том, что он выступает как средство и способ самореализации человека, развития, совершенствования, создания материальных и духовных благ.

В последние десятилетия возросло значение психологического изучения различных аспектов профессиональной деятельности. С позиций взаимосвязи человека и профессии, во-первых, формируются представления о психологических закономерностях становления субъекта деятельности, развития личности профессионала, роли индивидуально-психологических особенностей в этом процессе, путях и методах его регуляции. Во-вторых, с этих позиций рассматриваются вопросы о соответствии содержания, средств, условий и организации деятельности психологическим особенностям и возможностям человека. В-третьих, особенности взаимодействия человека с объектом профессиональной деятельности определяют постановку проблемы взаимной адаптации. Эти направления изучения и обеспечения профессиональной деятельности определяются наличием и необходимостью учета критериев соответствия между собой характеристик субъекта и объекта деятельности, их пригодности для выполнения профессиональных задач.

Диагностика психологических особенностей личности профессионала, изучение возможностей их развития и трансформации в процессе профессиональной деятельности, на разных ее этапах, позволяют выбрать те методы воздействия, профессиональной подготовки, которые приведут к достижению более высокого уровня профессиональной успешности.

Профессиональное развитие рассматривается одновременно и как совершенствование, и как деструкции, которые в самом общем виде являются нарушением уже освоенных способов деятельности. По мере профессионализации успешность выполнения деятельности начинает определяться совокупностью деятельностно - значимых свойств личности, которые годами “эксплуатируются”. Отдельные из них постепенно могут трансформироваться в профессионально нежелательные качества, препятствующие успешности деятельности. Избежать подобной трансформации можно через диагностику и оценку индивидуально-

психологических особенностей личности на разных этапах профессиональной деятельности и выделение в их системе ведущих компонентов.

Целью исследования явилось изучение особенностей личности работников на разных этапах профессиональной деятельности

Теоретическую основу исследования составляют теория профессиональной деятельности (Карпов А.В., 1988; Пряжников Н.С., 2001; Суходольский Г.В., 1988; Шадриков В.Д., 1994, 2013) [4,8,11,12,13]; профессиографический подход к изучению трудовой и профессиональной деятельности (Климов Е.А., 1998; Иванова Е.М., 1992; Бодров В.А., 2001; и др.) [1, 3, 5]; психологические теории личности (Р. Кеттелл, 1992, Собчик Л.Н., 2003 и др.) [10, 14, 15, 16, 17, 18].

Теоретическое обоснование исследования

Проблема психологического изучения деятельности имеет важное, подчас первостепенное значение для определения наиболее эффективных путей решения многих практических задач. Изучение, анализ деятельности предполагают рассмотрение ее как сложного, многомерного и многоуровневого, динамически развивающегося явления. И в то же время, исходя из конкретных практических задач, проведение психологического анализа конкретной деятельности имеет определенные специфические особенности (с точки зрения программы, целей, методов, критериев и т.п.). Так, например, для решения задач диагностики и прогнозирования профессиональной пригодности такой анализ предусматривает обоснование требований к составу, уровню развития, структуре способностей и профессионально важных качеств личности.

“При разделении труда вычленились и продолжают вычлениваться постоянные и ограниченные сферы трудовой деятельности, которые получили название профессий: профессия - это длительно существующий комплекс трудовых обязанностей. Совокупность профессий данного общества обеспечивает его потребности, выполняет необходимые для общества функции”, - пишет К.М.Гуревич [2]. Е.А.Климов [5] указывает на многоплановость трактовки термина “профессия”. Под профессией может пониматься и область, в которой человек осуществляет свои функции как субъект труда, и общность людей, занятых определенного рода трудовыми функциями, и подготовленность (знания, умения, навыки, квалификация), присущая человеку, благодаря которой он оказывается в состоянии выполнять определенного рода трудовые функции, и работа профессионала, то-есть сам процесс реализации трудовых, профессионально выполняемых функций.

Каждому из этих вариантов соответствует определенная реальность, поэтому все они не только правомерны, но и взаимосвязаны.

Человек становится профессионалом не сразу, проходит на этом пути много больших и малых этапов. Более того, в профессиональной жизни каждого отдельного человека возможны повторы и возвращения (“откаты”) на предыдущие уровни, а также зигзаги и кризисы. Траектории пути к профессионализму у разных людей могут очень отличаться друг от друга.

Переход от одних уровней профессионализма к другим и движение внутри уровней протекает у большинства людей как последовательное овладение этапами. Эти этапы и ступени разных уровней могут наблюдаться у человека одновременно и параллельно друг с другом, относительно высокие уровни и ступени могут сосуществовать с более низкими, что в целом характеризует индивидуальное своеобразие и неповторимость профессионального пути конкретного человека.

В психологии труда при изучении человека в профессиональной деятельности большое значение уделяется не просто рассмотрению различных этапов профессиональной деятельности, особенностям формирования профессионального самосознания, выделению кризисов, но и тем факторам, которые могут влиять на индивидуальные особенности субъекта деятельности, изменять профессионально значимые качества. Профессиональные деструкции - это постепенно накопившиеся изменения сложившейся структуры деятельности и личности, негативно сказывающиеся на продуктивности труда и взаимодействии с другими участниками этого процесса, а также на развитии самой личности.

А.К.Маркова [6] выделяет такие тенденции развития профессиональных деструкций, как отставание, замедление профессионального развития по сравнению с возрастными и социальными нормами; несформированность профессиональной деятельности; низкая профессиональная мобильность, неумение приспособиться к новым условиям труда и дезадаптация; рассогласованность отдельных звеньев профессионального развития; свертывание ранее имевшихся профессиональных данных, уменьшение профессиональных способностей, ослабление профессионального мышления; искажение профессионального развития, появление ранее отсутствовавших негативных качеств, отклонения от социальных и индивидуальных норм профессионального развития, меняющих профиль личности; появление деформаций личности (например, эмоционального истощения и выгорания, а также ущербной профессиональной позиции, особенно в профессиях с

выраженной властью и известностью); прекращение профессионального развития из-за профессиональных заболеваний или потери трудоспособности.

Таким образом, профессиональные деформации нарушают целостность личности, снижают ее адаптивность, устойчивость, отрицательно сказываются на продуктивности деятельности.

Выделяют три основные группы факторов, детерминирующих профессиональные деструкции: 1) объективные, связанные с социально-профессиональной средой (социально-экономическая ситуация, имидж и характер профессии, профессионально-пространственная среда); 2) субъективные, обусловленные особенностями личности и характером профессиональных взаимоотношений; 3) объективно-субъективные, порождаемые системой и организацией профессионального процесса, качеством управления, профессионализмом руководителей.

Более конкретными психологическими детерминантами профессиональных деструкций являются неосознаваемые и осознаваемые неудачные мотивы выбора профессии; образование стереотипов профессионального поведения: с одной стороны, стереотипы придают работе стабильность, помогают в формировании индивидуального стиля труда, с другой - мешают адекватно действовать в нестандартных ситуациях; разные формы психологических защит; снижение уровня интеллекта с ростом стажа работы, что часто вызвано условиями нормативной деятельности, когда многие интеллектуальные способности остаются невостребованными; индивидуальный "предел" развития работника; акцентуации характера.

Психологическое изучение и анализ трудовой деятельности с целью решения задач диагностики, прогнозирования и формирования профессиональной пригодности предусматривают получение, систематизацию и использование научных фактов, данных о психологических характеристиках конкретного трудового процесса, средств, условий и организации деятельности. Такой комплексный метод изучения и описания содержательных и структурных характеристик профессии для установления особенностей взаимоотношения субъекта труда с компонентами деятельности и ее функционального обеспечения называется профессиографией. Научной основой профессиографии является системный подход. В психологии труда профессиография рассматривается как метод системного описания субъект-объектных отношений в профессиональной деятельности и является результатом психологического изучения профессий.

Вся совокупность психологических качеств личности, а также целый ряд физических, антропометрических, физиологических характеристик человека, которые определяют успешность обучения и реальной деятельности, получили название “профессионально важные качества” (ПВК) субъекта деятельности. Конкретный перечень этих качеств для каждой деятельности специфичен (по их составу, по необходимой степени выраженности, по характеру взаимосвязи между ними) и определяется по результатам психологического анализа деятельности и составления ее профессиограммы и психограммы.

Формирование подсистемы ПВК - достаточно сложный психологический процесс. Суть данного процесса - функциональное объединение отдельных ПВК, когда они начинают проявлять себя в режиме взаимодействия. Внутренней предпосылкой к этому является взаимосвязь основных психических функций. Положительный характер этой связи начинает проявляться в процессе освоения профессиональной деятельности. В процессе формирования психологической системы деятельности происходит своеобразная функциональная настройка психических функций на достижение целей деятельности. Общая структура ПВК как главных субъектных детерминант трудовой деятельности оказывается достаточно сложной и внутренне дифференцированной. Она включает ряд базовых ПВК, наличие которых и является основным условием эффективной реализации профессиональной деятельности. Структура ПВК одновременно характеризует структуру способностей личности в отношении конкретной деятельности.

Способности человека, его профессионально важные качества и функции формируются в труде, причем возможности их развития ограничены как особенностями самого процесса развития, так и временными лимитами. Причинами такого положения являются препятствия, ограничения, связанные с индивидуальными психологическими особенностями человека, с недостаточной разработкой теории и практики профессиональной подготовки, довольно динамичным характером многих видов деятельности (периодическим изменением их содержания, средств, условий) и, наконец, отсутствием учета индивидуальных особенностей в процессе обучения и самой деятельности.

Первая группа лимитирующих факторов связана с ограничением возможностей и выраженными индивидуальными различиями познавательных, психомоторных, эмоционально-волевых характеристик человека, которые необходимы практически для любых видов деятельности.

Вторая группа лимитирующих факторов отражает высокий уровень ответственности, сложности, опасности выполнения трудовых задач в ряде

профессий и возможность возникновения в связи с этим особых психических состояний (напряженность, стресс, утомление, психическая демобилизация и др.), нарушающих психосоматический статус и работоспособность человека, снижающих эффективность и надежность его деятельности.

Третья группа лимитирующих факторов связана с особенностями психических свойств - темпераментом, характером, профессиональной мотивацией, которые определяют устойчивость, темп, подвижность психической активности человека, его коммуникативные возможности, направленность и интенсивность побуждений и стремлений в деятельности; индивидуальные особенности перечисленных черт личности могут не соответствовать конкретным профессиональным требованиям.

Четвертая группа ограничений определяется периодическим изменением характера трудовой деятельности и структуры профессиональных требований, а также возможной профессиональной переориентацией и переподготовкой, что сопровождается, как правило, нарушением баланса индивидуальных психологических возможностей и профессиональных требований к субъекту.

Таким образом, в силу тех или иных причин возникает вопрос об оценке психологических особенностей конкретного человека, желающего посвятить себя какой-либо профессии, и прогнозировании успешности овладения им этой профессией и последующей практической деятельности.

Проблеме изучения личности, выделению и оценке ее психологических особенностей в процессе деятельности, психодиагностике индивидуально-психологических особенностей посвящены работы как российских, так и зарубежных ученых (Гуревич К.М., 1970; Климов Е.А., 1998; Райгородский Д.Я., 2000; Собчик Л.Н., 2003; Eysenck H., 1968; Cattell R., 1990; Hall C.S., Lindsey G., 1970; Maslow A., 1954) [2, 5, 9, 10, 14, 15, 16, 17, 18]. Большое значение придается изучению развития личности в процессе профессиональной деятельности [1]. Новизна проведенного исследования состоит в том, что использован лонгитюдный метод в изучении уровня выраженности и структуры индивидуально-психологических особенностей личности на разных этапах профессиональной деятельности с использованием профессиографического подхода и создания адекватной изучаемой проблеме батареи психодиагностических методик. Используемая батарея методик позволяет оценить личность работающих в многообразии психологических и социально-психологических характеристик.

Организация, проведение и результаты исследования

В экспериментальном исследовании принимали участие представители социально-экономических профессий. Лонгитюдное исследование проведено в три этапа: при поступлении на работу, через 1 год и через 2 года после начала работы. Выборки связанные, однородные по возрасту (25-30 лет) и образованию (высшее гуманитарное) и для удобства названы таким образом: «начинающие», «работники со стажем работы 1 год», «работники со стажем работы 2 года».

На начальном этапе экспериментального исследования, на основании описания профессиональной деятельности продавца-консультанта были выделены ПВК. После выполнения процедуры экспертной оценки и обработки результатов по методике М. Кэнделла и Б. Смита, на основании вычисленного коэффициента конкордации, характеризующего степень согласованности мнений экспертов, была выявлена высокая степень согласованности мнений экспертов.

По результатам экспертной оценки в окончательный вариант списка ПВК вошли активность, коммуникабельность, дисциплинированность, профессиональная эрудиция, обучаемость, доброжелательность, тактичность, эмоциональная устойчивость, эмоциональная чувствительность, самоконтроль, дипломатичность, дружелюбие, работоспособность, ответственность.

На первом этапе анализа эмпирических данных проведено статистическое сравнение средних по t – критерию Стьюдента.

На рис.1 представлены средние профили, построенные по результатам диагностики по методике Р. Кеттелла.

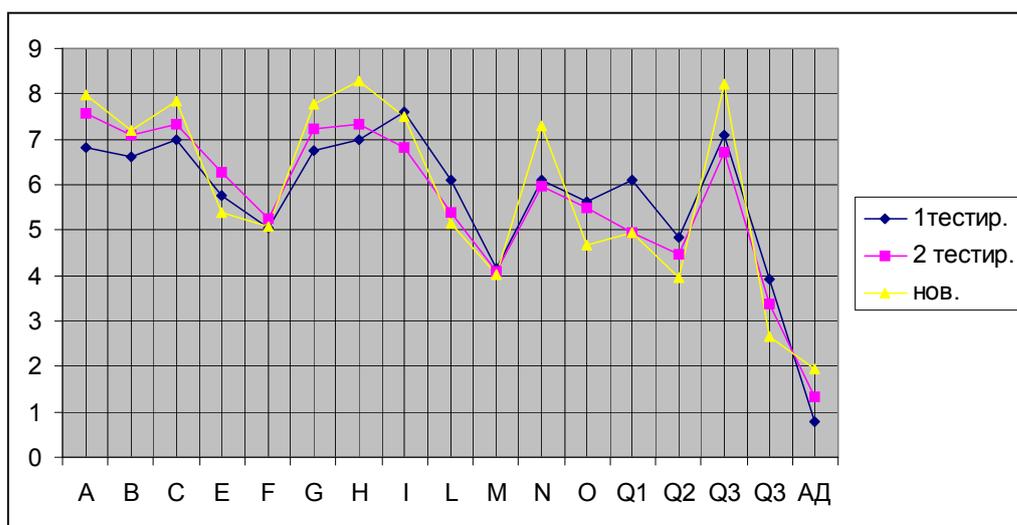


Рис. 1 Средние профили результатов диагностики по тесту Кеттелла

Статистическое сравнение показало значимость следующих различий.

При сравнении выборки “начинающих” (1 группа) и выборки со стажем работы 1 год (2 группа) выявлены значимые различия в следующих характеристиках: общительность ($p \leq 0.05$), у “начинающих” общительность выше; эмоциональная устойчивость ($p \leq 0.05$) выше у первой группы; социальная смелость ($p \leq 0.01$), отражающая активность, готовность иметь дело с новыми людьми и обстоятельствами выше у первой группы; дипломатичность ($p \leq 0.05$) выше у первой группы; самоконтроль ($p \leq 0.05$), выше у первой группы; эмоциональная напряженность ($p \leq 0.05$) выше у второй группы; адаптивность ($p \leq 0.001$) выше у первой группы. Обнаружена также тенденции к различиям по факторам G (показатель выше у первой группы), Q1 (консерватизм-радикализм, показатели выше у второй группы).

При сравнении выборки “начинающих”(1 группа) и выборки со стажем работы 2 года (2 группа) выявлены значимые различия в уровне самоконтроля ($p \leq 0.05$), у первой группы показатель выше. Обнаружена также тенденции к различиям по факторам Н (выше у первой группы), N (выше у первой группы).

При сравнении выборок со стажем 1 год (первая группа) и 2 года (вторая группа) значимые различия выявлены в факторе “консерватизм - радикализм” ($p \leq 0.05$), представители второй группы более консервативны. Обнаружена также тенденции к различиям по фактору адаптивность (во второй группе показатель выше).

Обобщая результаты статистического сравнения диагностики показателей, полученных по опроснику Кеттелла, можно сделать вывод о том, что при рассмотрении ПВК на разных этапах профессиональной деятельности обнаруживается следующая тенденция: более высокие показатели наблюдаются в группе “начинающих”, не имеющих стажа работы в данной профессиональной сфере. К окончанию первого года работы отмечается понижение показателей и, наконец, у продавцов-консультантов со стажем работы 2 года показатели незначительно повышаются, что может говорить о возможной тенденции к стабилизации ПВК.

В результате статистического сравнения результатов диагностики по методике ИТО выявлено значимое различие в выраженности экстраверсии у “начинающих” и работников со стажем 2 года (у первых этот показатель выше). Обнаружены также тенденции к различиям в группах со стажем 1 год и “начинающих” по уровню тревожности. Поскольку данный опросник предназначен для диагностики типологических свойств, являющихся достаточно стабильными и, как уже было отмечено, представители всех групп

прошли профессиональный отбор, можно сделать вывод о закономерности отсутствия значимых различий в типологических свойствах как основы ПВК.

В результате статистического анализа результатов диагностики по методике «Способность самоуправления» значимых различий не выявлено. В данной методике отсутствует «шкала лжи» и повышение профиля у «начинающих» может отражать не реальный уровень сформированности компонентов самоуправления, а желаемый, тот, который они стремятся продемонстрировать

В результате статистического анализа данных диагностики по методике Лири значимых различий не выявлено. Некоторое снижение доминантности в группе со стажем 1 год и повышение выраженности данного свойства в группе со стажем 2 года может говорить о стабилизации данного свойства на некотором, возможно, оптимальном уровне. Повышение фактора подчиненности к 1 году с последующим понижением говорит об осознании своего места в структуре профессиональной деятельности, а затем о приобретении большей уверенности в себе.

Корреляционный анализ, проведенный по методике К.Пирсона, показал, что структура психологических особенностей личности различается во всех группах. В структуре качеств «начинающих» выделяются 4 плеяды, что позволяет говорить о несформированности целостной структуры исследуемых качеств. Системообразующими являются показатели адаптивности и эмоциональной устойчивости. Структура второй группы показывает наличие двух групп психологических характеристик: группы с эмоциональной устойчивостью и общительностью в качестве базовых характеристик, которую условно можно назвать «группой позитивного развития», поскольку в ней представлены те психологические особенности личности, которые определяют успех деятельности. Вторую группу характеристик можно назвать «деструктивной»: системообразующим элементом в ней выступает агрессивность как реакция на возникающие в процессе деятельности конфликтные ситуации. Структура третьей группы является наиболее интегрированной с многообразием связей, отражающих возможность воздействия на личность с целью повышения эффективности профессиональной деятельности. Базовыми характеристиками здесь являются склонность к доминированию, уверенность в себе и адаптивность. Многообразие взаимосвязей разных по направленности психологических особенностей позволяет оценить возможности коррекции негативных тенденций. Таким образом, с помощью корреляционного анализа выявлены

существенные различия в структуре психологических особенностей личности с выделением в качестве базовых особенностей тех, которые определяют успешность профессиональной деятельности на определенном этапе.

Рассмотрение различных этапов в профессиональной деятельности и выделение факторов, вызывающих профессиональные деструкции, позволяет контролировать и корректировать как содержание деятельности, так и изменения в структуре психологических особенностей ее субъекта.

Практическое значение исследования заключается в разработанной системе диагностики психологических особенностей личности, позволяющей на каждом этапе профессиональной деятельности прогнозировать необходимые воздействия для достижения более высокого уровня профессиональной успешности. Материалы статьи могут быть использованы в практической деятельности психологов и HR-менеджеров.

Литература

1. Бодров В.А. Психология профессиональной пригодности. Учебное пособие для вузов / В.А. Бодров - М.: ПЕР СЭ, 2001. - 511 с.
2. Гуревич К.М. Профессиональная пригодность и основные свойства нервной системы / К.М. Гуревич - М.: Наука, 1970. - 272 с.
3. Иванова Е.М. Психотехнология изучения человека в трудовой деятельности: Учеб.-метод. пособие для студентов фак. психологии гос. ун-тов / Е.М. Иванова/ Науч.-метод.каб.по заоч. и веч. обучению МГУ им.М.В.Ломоносова. - М.: Изд-во МГУ, 1992. - 94с.:ил.
4. Карпов А.В. Психологический анализ трудовой деятельности: Учебн. пособие / А.В. Карпов. - Ярослав. гос. ун-т, Ярославль, 1988. - 78с.
5. Климов Е.А. Введение в психологию труда: Учебное пособие для вузов по спец. "Психология" / Е.А. Климов/ - М.: Изд-во МГУ, 1988. - 198 с.
6. Маркова А. К. Психология профессионализма / А. К. Маркова. – М. : МГФ «Знание», 1996. – 308 с.
7. Практикум по психологии менеджмента и профессиональной деятельности: учебное пособие/Под ред. Г.С. Никифорова, М.А. Дмитриевой, В.М. Снеткова. - Спб.: Речь, 2003. - 448 с.
8. Пряжников Н.С. Психология труда и человеческого достоинства: Учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / Н.С. Пряжников., Е.Ю. Пряжникова - М.: Издательский центр "Академия", 2001. - 480 с.
9. Райгородский Д.Я. Практическая психодиагностика. методики и тесты. Учебное пособие / Д.Я. Райгородский - Самара: Издательский Дом "БАХРАХ - М", 2000. - 672 с.

10. Собчик Л.Н. Психология индивидуальности. Теория и практика психодиагностики / Л.Н. Собчик - СПб.: "Речь", 2003. - 624 с.: ил.
11. Суходольский Г.В. Основы психологической теории деятельности / Г.В. Суходольский Л.- Изд-во Ленингр. ун-та, 1988. - 168 с.
12. Шадриков В.Д. Деятельность и способности / В.Д. Шадриков - М.: "Логос", 1994. - 320с.
13. Шадриков В.Д. Психология деятельности человека. – М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2013. – 464 с.
14. Cattell R. B. (1990). The birth of the Society of Multivariate Experimental Psychology. Journal of the History of the Behavioral Sciences, 26, 48-57
15. C. S. Hall, G. Lindsey Theories of Personality. New York: John Wiley and Sons, 1970
16. Eysenck H. I. Biological base of personality. London, 1968.
17. Larry Hjelle, Daniel Ziegler "Personality Theories: Basic Assumptions, Research, and Applications", 3th ed., 1992
18. Maslow A. Motivation and personality N Y, 1954

Вопросы для самоконтроля:

1. Опишите факторы, способствующие и препятствующие профессиональному развитию личности.
2. Определите понятие «профессионально важные качества личности».
3. Назовите методы определения и оценки ПВК.
4. Что представляет собой профессиональная деструкция? Дайте определение.
5. Назовите факторы, способствующие и препятствующие развитию профессиональных деструкций.

4.3. Интеллектуально-деятельностное развитие и саморазвитие личности

Тенденции в высшем образовании сегодня таковы, что, с одной стороны увеличивается количество молодежи, желающей поступить в вуз, и ценность образования выходит на первый план жизнедеятельности человека. С другой, определенная доля студентов, на сегодняшний день, характеризуются неудовлетворительной как общеобразовательной, так и специальной подготовкой. Соответственно встает вопрос о качестве образования молодых специалистов. В образовательном процессе лекции перемежаются с практическими и семинарскими занятиями, используются различные формы обучения (диалогические, проблемные и т.д.), но не всегда понятно насколько хорошо усвоены знания студентами, транслируемые им преподавателями. Важным становится, чтобы усвоение понятий, категорий, законов, методов стало внутренне мотивированным, имело значение для самого познающего, что обеспечит формирование научного мировоззрения, характеризующего выпускника вуза как специалиста, овладевшего профессиональными знаниями.

Обеспечение конкурентоспособности России, обуславливающее усиление политической и экономической роли страны, повышение благосостояния населения связано с развитием человеческого потенциала, во многом определяемого состоянием системы образования. Существует потребность в специалистах, отвечающих требованиям социального заказа: высокий профессионализм, активность, инициатива, высокий творческий потенциал.

Таким образом, вопрос профессиональной подготовки студентов тесно переплетается с вопросом, касающимся их личностного саморазвития. Научно-практическая проблема сегодняшнего этапа формирования личности студента, как субъекта профессионального развития и саморазвития, состоит в том, чтобы на основе фундаментальных знаний по психологии личности, накопленных в отечественной и зарубежной психологической науке, перейти к их внедрению в вузе. Кроме того, социальный заказ состоит в том, чтобы на материале студентов, проходящих профессиональную социализацию в вузах разного типа, выявить их возможности: не только войти в профессиональную психологическую культуру, но и что-то произвести для нее. Именно в этом случае отчетливо могут быть проявлены студентом функции субъекта, т.е. самостоятельного, инициативного человека, склонного к преобразованию внешнего мира и к самопреобразованию.

Определенные перспективы здесь связаны с идеей Л.С.Выготского [4] о «зонах ближайшего развития» и ее дальнейшей проработкой в работах

Л.М.Попова [9] в виде идеи «психологического маятника», согласно которой внешнеплановые и внутреннеплановые процессы находятся в процессе постоянных «взаимопереходов». При этом все эффекты развития могут быть объяснены, исходя из происхождения четырех зон, которые показывают изученный в психологии мышления и творчества диапазон интеллектуально-деятельностных актов человека во вне и внутри него.

Продолжая традиции В.М. Бехтерева [2], Б.Ф. Ломова [6], исследование строится на основе целостного, системно-структурного понимания психологической организации человека, в его взаимодействии с окружающим миром, в проявлениях внешней и внутренней активности субъекта, где важнейшими показателями являются действия по саморазвитию личности.

Саморазвитие личности в процессе профессионального становления следует рассматривать в аспекте интеллектуально-деятельностного развития человека как последовательное прохождение четырех «зон ближайшего личностного и профессионального развития», с «взаимопереходами» внешнеплановых действий во внутреннеплановые и наоборот [5, 8, 11]. Раскрытие содержания «зон ближайшего развития» в интеллектуально-личностном саморазвитии субъекта построено на синтезе материалов по психологии мышления и творчества и осуществлено через исследование способности к профессиональному саморазвитию. Оно реализуется с разной степенью успешности как овладение общенаучными, а также специальными знаниями и умениями теоретико-практического плана. При этом субъект оценивается на уровне высокой степени развития (3-4 зоны) в случае приоритета действий рефлексивно-преобразующего типа над действиями рефлексивно-описательными (рефлексивно-констатирующими).

Цель данного исследования состояла в том, чтобы изучить действие интеллектуально-деятельностного механизма развития и саморазвития студентов-психологов в аспекте профессионального становления, с раскрытием содержания «зон ближайшего развития» в их профессиональном становлении.

Методы исследования и обработки полученных данных включали логико-теоретический анализ, диагностические методы (тестирование и самоинтервьюирование), а также статистическую обработку данных (статистическое сравнение средних показателей по t-критерию Стьюдента, корреляционный анализ). В качестве эмпирического инструментария для проведения исследования использовалась модифицированная в ходе исследования методика «Интервью с самим собой» (Л.М.Попов).

В исследовании получил развитие и внедрение общепсихологический механизм взаимопереходов внешнеплановых и внутреннеплановых действий в виде психологического механизма профессионального саморазвития студентов-психологов, который в соответствии с идеей Л.С.Выготского [4] о «зонах ближайшего развития» проявляется в движении способности к саморазвитию от действий менее сложных (1 – 2 зоны) к действиям более сложным (3 – 4 зоны интеллектуально-деятельностного развития). С помощью выделения отдельных зон функционирования данного механизма по-новому объясняется и стимулируется процесс усвоения студентом учебного материала и творческого совершенствования личности познающего субъекта; выявлены критерии оценки «зон ближайшего развития» студентов в процессе профессионального становления: 1. степень овладения общими и специальными знаниями и умениями; 2. приоритет в профессиональном самосовершенствовании действий рефлексивно-преобразующего типа над действиями рефлексивно-описательными; осуществлена модификация метода «Интервью с самим собой» в аспекте профессионального саморазвития субъекта учебной деятельности. Модификация заключалась в усилении акцента на самоанализ интеллектуальных и личностных характеристик субъекта, двух важнейших сторон способности к профессиональному саморазвитию.

Проведенное исследование вносит вклад в психологию личности (субъекта) в той части его модельной организации, где речь идет об интеллектуально-деятельностном развитии. В частности, вклад осуществлен в динамическую составляющую пространственно-временного комплекса модельной организации человека как субъекта саморазвития [9], которая получила экспериментальное подтверждение в направлении профессионального самосовершенствования субъекта, путем включения механизма его интеллектуально-деятельностного развития как управляемого процесса взаимопереходов внешне- и внутреннеплановых действий. Полученные результаты могут послужить основой дальнейшего изучения личности студентов как субъектов профессионального саморазвития.

Апробированная в работе процедура самоинтервьюирования личности позволяет использовать ее при обследованиях студентов, для выявления их способности к профессиональному саморазвитию, а также определения актуальной зоны их интеллектуально-деятельностного развития в изучаемый период. Выявлен ряд трудностей, возникающих у студентов в ходе выполнения курсовых и дипломных работ гуманитарного плана, учет которых позволяет оптимизировать процесс научно-исследовательской деятельности учащихся в

вузах и увеличить вероятностный вклад их в свою профессиональную культуру. Показатель готовности студентов-психологов к профессиональному самосовершенствованию, как одна из сторон их способности к профессиональному саморазвитию, выражается в приоритете действий рефлексивно-преобразующего типа над действиями рефлексивно-описательными.

На сегодняшний день проблема субъекта является одной из ключевых в подходах к рассмотрению личностной феноменологии [3, 11]. Отметим, что в западной психологии в теориях личности понятие субъект также занимает одно из центральных мест [1, 7, 10], обозначая способность человека быть иницирующим началом. Анализ различных концепций субъектности показывает, что при подобном подходе человек выступает как носитель активности, как центр интенции собственного бытия. Личность в данном случае рассматривается с точки зрения ее самодвижения, представляется в качестве саморазвивающейся системы. А.В.Брушлинским [3] отмечено, что быть субъектом означает иницировать и осуществлять такие специфические виды человеческой активности, как практическая деятельность, общение, познание, созерцание, индивидуальное развитие и др.

Согласно идее рассмотрения человека как субъекта и представления его психологической организации в виде модели, в субъекте развития и саморазвития может быть выделено два важнейших комплекса: пространственно-временной (ПВ-комплекс), который может рассматриваться как интеллектуальный и детерминантный (Д-комплекс), или личностный комплекс [9].

Пространственно-временной комплекс – это системно-структурная организация, ответственная в субъекте за включённость в процессы многомерного взаимодействия человека с миром и с самим собой, а также технологии этого взаимодействия. Детерминантный комплекс представляет собой многочисленные влияния, оказывающие сильнейшее воздействие на поведение субъекта.

Пространственно-временной комплекс состоит из двух составляющих: статической (продуктно-пространственной) и динамической (процессуально-временной). В статической составляющей представлены образы различной степени обобщённости: перцептивные, репрезентативные, понятийные. Динамическая составляющая – это реальное отображение инициативных действий человека в виде непрерывных актов взаимодействия с объектами внешнего и внутреннего планов: внешнеплановые и внутреннеплановые

действия. Данная составляющая пространственно-временного комплекса дает наиболее полное представление о психологическом механизме развития и саморазвития человека. Насыщение и репродукция – первые стадии внутри- и внешнеплановых действий. Соответственно созидание и преобразование – следующий шаг в направлении личностного саморазвития. Созидание, в данном случае, может быть значимо как для субъекта, так и для какой-либо общности или общества в целом.

Саморазвитие личности в процессе профессионального становления может быть рассмотрено в аспекте интеллектуально-деятельностного развития человека [4, 8, 11] как последовательное прохождение четырех «зон ближайшего личностного и профессионального развития» [4, 9], с «взаимопереходами» [5] внешне- и внутреннеплановых действий. Раскрыть резервные возможности в интеллектуально-личностном саморазвитии субъекта можно через исследование способности к профессиональному саморазвитию.

Способность субъекта к профессиональному саморазвитию выступает в качестве такого показателя, который характеризует человека, во-первых, со стороны степени овладения общенаучными и специальными знаниями и умениями теоретико-практического плана, во-вторых – приоритета в профессиональном самосовершенствовании действий рефлексивно-преобразующего типа над действиями рефлексивно-описательными (рефлексивно-констатирующими).

Одна из важнейших целей современной высшей школы – дать личности не только общую и профессиональную подготовку, но и необходимую базу для самообразования, профессионального самосовершенствования, личностного саморазвития, активного использования знаний и умений для возникающих реальных практических проблем. Отсюда, следующим шагом в рассмотрении двух сторон способности к профессиональному саморазвитию (интеллектуальной и личностной) была оценка овладения студентами психологической культурой и их готовности к профессиональному саморазвитию, исходя из анализа результатов, полученных с помощью модифицированной методики «Интервью с самим собой».

При оценке параметра «Овладение психологической культурой» в сочинениях учитывалась глубина их психологической наполненности, использование испытуемыми специальных знаний, терминов, понятий, категорий. Если они использовались, то определялась их частота, уместность, точность и связываемость с другими науками. В оценке параметра «Готовность

к профессиональному самосовершенствованию» учитывалось: констатировали ли испытуемый различные аспекты своего профессионального «Я», или же выявлял определенные проблемы (трудности), мешающие дальнейшему развитию. Наиболее ценными в оценке действий студентов по параметру «Готовность к профессиональному самосовершенствованию» считались предложения испытуемых по созданию собственных способов совершенствования себя как профессионала, с последующим описанием опыта их внедрения по преодолению установленных трудностей.

Следует отметить, что при всей дискуссионности вопроса о специальной подготовке и снаряжении студентов специальными знаниями и умениями считаем целесообразным при осуществлении образовательной деятельности по специальности «Психология» принять ту точку зрения, которая определена Госстандартом: психолог должен приобрести научные знания в различных областях и направлениях отечественной и мировой психологии, а также овладеть умениями применять их на практике. В контексте этого подхода присутствует мысль: нет отдельно двух психологий (теоретической и практической), а есть свод психологических знаний, представленный в разнообразных направлениях, школах психологии, и есть приложение этих знаний к практике.

В итоге качественного анализа созданных студентами четвертого курса творческих работ «Интервью с самим собой» были получены следующие обобщенные результаты, которые показывают характер достижений студентов-психологов по интеллектуально-деятельностному параметру.

Студенты-психологи в своем интеллектуально-личностном саморазвитии достигают в пределе трех зон ближайшего интеллектуально-деятельностного развития во внешне- и внутреннеплановых действиях. Действия, осуществляемые на уровне первой зоны развития, характеризуются как репродуктивные и из общего числа испытуемых они составляют 60%. Действия, относящиеся ко второй зоне развития, имеют динамику от чисто репродуктивных к импровизационным действиям – 30% испытуемых. На уровне третьей зоны развития (10% испытуемых) действия могут быть интерпретированы как созидательные в области содержания и технологий психологического механизма саморазвития субъекта. Эффекты, которые могут иллюстрировать способность студентов к действиям на уровне четвертой зоны, показывают основные тенденции их профессионального саморазвития

На уровне первой зоны интеллектуально-деятельностного развития субъекта учебной деятельности оценены те результаты, где студенты, число

которых составляет 60%, могут лишь констатировать отрывочные сведения о себе как личности на профессиональном языке. Таким образом, описывая представления о себе, например, по направлениям «мой личностный потенциал», «мой интеллектуальный потенциал», «мой коммуникативный потенциал», студенты не могут составить целостной взаимосвязанной картины. Знания о себе, полученные с помощью тестового исследования, путем самоанализа, самонаблюдения, а также в виде знаний «Я глазами других», представляются студентами дискретно. Они не могут проанализировать их с профессиональной позиции, сделать выводы, составить свой психологический портрет. Приобретая специальные знания, они не в силах воспользоваться ими так, чтобы накопленные знания стали для них внутренним языком, т.е. профессиональным языком, на котором они думают. Исходя из идеи психологического маятника, интеллектуально-деятельностная активность студентов осуществляется в пределах принятия осуществляемого воздействия и проявляется в виде первоначального насыщения и репродуктивного ответа на него.

Ко второй зоне интеллектуально-деятельностного развития студентов-психологов как субъектов учебной деятельности (до 30% студентов) были отнесены те результаты, где студенты сделали язык психологии своим профессиональным языком, преломив профессиональные знания сквозь себя. Здесь имеются умения, чтобы поставить перед собой проблему. Например, в ходе научно-исследовательской деятельности они намечают пути ее решения, владеют основными профессиональными умениями по проведению психодиагностического эксперимента. Студенты этой группы умеют обработать данные и соотносят их с поставленной практической задачей. При воспроизведении и использовании накопленных знаний и умений они, проявляя интеллектуальную инициативу, придают частично творческую направленность своей деятельности. Таким образом, испытуемые от первоначального насыщения переходят к постановке проблемы, осуществляют шаги в сторону поиска ее решения (внутреннеплановая деятельность), а их внешнеплановая деятельность уже имеет динамику от чисто репродуктивных действий к действиям импровизационного характера.

К третьей зоне интеллектуально-деятельностного развития (до 10% студентов) были отнесены те результаты, где студенты не только показывали высокий уровень способности к личностному и профессиональному росту, но и были достаточно инициативны в овладении знаниями из других областей (наук). Студенты данной группы не замкнуты на знании психологии, т.к. в

своих сочинениях обращаются к различным аспектам биологии, медицины, математики, иностранных языков и др. Как правило, их интересы затрагивают и область искусства: музыка, художественная литература и др. Важно, что все полученные знания студенты очень органично встраивают в свою профессионально-психологическую работу. Они интеллектуально инициативны и сами стремятся создать какой-либо проект: теоретической, экспериментальной, прикладной направленности. Студенты данной группы, в рамках своих научно-исследовательских работ или своей практической деятельности, создают авторские тренинги личностного роста, общения, ролевые игры и др. Проводя психологическое консультирование, успешно вырабатывают свой стиль их проведения. Все их действия могут быть интерпретированы как созидательные в области содержания и технологии психологического механизма саморазвития субъекта.

Четвертая зона развития включает в себя движение по всем предшествующим зонам, но в своем интеллектуальном акте субъект доходит до предельного обобщения полученных выводов (внутреннеплановые действия), а созданный содержательный продукт будет оценен экспертами-профессионалами на уровне для «субкультуры» или в редких случаях даже для «культуры», созданные технологии должны быть высокого уровня (внешнеплановые действия). На уровне четвертой зоны развития могут быть оценены действия психологов-профессионалов. Для студентов-психологов данная зона определяет тенденции их профессионального саморазвития.

Проведенное исследование позволило сформулировать следующие выводы:

1. Подтверждено, что интеллектуально-деятельностное развитие человека осуществляется как последовательное прохождение четырех «зон ближайшего личностного и профессионального развития», с «взаимопереходами» внешнеплановых действий во внутреннеплановые и наоборот. Это позволяет раскрыть механизм саморазвития личности в процессе профессионального становления. Кроме того, исследование способности к профессиональному саморазвитию позволяет раскрыть содержание «зон ближайшего развития» в интеллектуально-личностном саморазвитии субъекта.

2. Установлено, что согласно идее рассмотрения человека как субъекта в работах С.Л. Рубинштейна, А.В. Брушлинского, В.В. Знакова, А.Л. Журавлева и др., модель субъекта развития и саморазвития (Л.М. Попов) достаточно полно охватывает всю проблематику в понимании личностной феноменологии и может служить базой для последующих экспериментов. Кроме того, в

организации эмпирического исследования профессионального саморазвития студентов она может выступать в качестве методологической основы, в наибольшей степени отвечая требованиям его цели.

4. Выявлено, что изучение способности субъекта учебной деятельности к профессиональному саморазвитию позволяет увидеть зоны ближайшего развития в интеллектуально-личностном саморазвитии субъекта. Были выявлены три зоны интеллектуально-деятельностного развития студентов-психологов во внешне- и внутреннеплановых действиях (I зона – 60% испытуемых, II зона – 30%, III зона – 10%), которые соотносятся с выделенными теоретически зонами в концепции человека как субъекта саморазвития. К четвертой зоне развития в динамической составляющей пространственно-временного комплекса субъекта развития могут быть отнесены психологи-профессионалы. Для студентов-психологов данная зона определяет тенденции их профессионального саморазвития. В качестве критериев оценки определены степень овладения студентами общими и специальными знаниями и умениями, а также приоритет в профессиональном самосовершенствовании действий рефлексивно-преобразующего типа над действиями рефлексивно-описательными.

5. Установлено, что модифицированная в ходе диссертационного исследования методика «Интервью с самим собой» не только является диагностическим средством, но и представляет собой надежный метод, позволяющий человеку путем самоанализа осознать две базовых стороны способности к профессиональному саморазвитию (интеллектуальную и личностную), целостно взглянуть на себя – субъекта профессиональной деятельности.

6. Показаны эвристические возможности метода для оценки способности к профессиональному саморазвитию студентов-психологов. Они выразились в том, что студенты посредством рефлексии в аспекте своего профессионального развития получают целостное представление о себе, о своем интеллектуально-личностном потенциале, соотносят свое Я-реальное с идеальной моделью специалиста, оценивают соотношение теоретического и прикладного направления в их будущей деятельности. Все это служит отправным моментом в актуализации механизма саморазвития, расширению «зон ближайшего развития» в их профессиональном интеллектуально-деятельностном саморазвитии с поэтапным усложнением внешне- и внутреннеплановых действий и созданием продукта, осуществляющего вклад в научную культуру.

Полученные результаты позволили сформулировать следующие практические рекомендации:

Практический психолог, а также преподаватель психологии, работающие в системе высшего профессионального образования, должны принимать во внимание ряд моментов:

- Необходимо периодически осуществлять диагностику способности студентов к профессиональному саморазвитию (используя модифицированную в ходе диссертационного исследования методику «Интервью с самим собой»), которая позволит им целостно взглянуть на себя как субъекта учебной и профессиональной деятельности, осознать трудности в своем интеллектуально-личностном саморазвитии, а также создавать и реализовывать методы по преодолению существующих проблем.

- Важно выявлять «зону ближайшего развития» студентов с целью организации учебного процесса так, чтобы они в своем интеллектуально-личностном саморазвитии переходили от действий только репродуктивного плана к действиям созидательным.

- Уделять внимание участию студентов в научно-исследовательской работе, совместной работе с преподавателями, участию в различных конференциях и конкурсах, представлению результатов своих работ в виде публикации тезисов и статей. Это дает возможность развивать творческую активность, формировать исследовательские интересы студентов, тем самым траектория движения в ходе их научного роста будет осуществляться от репродуктивной деятельности к преобразовательной.

Перспективные направления исследования в рамках обозначенной темы видятся в: исследовании способности к профессиональному саморазвитию психологов-профессионалов с раскрытием содержания их «зоны ближайшего развития»; апробации модифицированной методики «Интервью с самим собой» на материале студентов различных специальностей как гуманитарного, так и естественнонаучного направления, с исследованием их способности к профессиональному саморазвитию; создании технологии, способствующей расширению «зон ближайшего развития» студентов в их интеллектуально-личностном саморазвитии, с учетом механизма «взаимопереходов» внешнеплановых действий во внутреннеплановые и наоборот.

Литература

1. Адлер А. Практика и теория индивидуальной психологии / А. Адлер. – М.: Фонд «За экономическую грамотность», 1995. – 291с.

2. Бехтерев В.М. Психика и жизнь. Избранные труды по психологии личности / В.М. Бехтерев. – СПб.: Алатейя, 1999. – 255с.
3. Брушлинский А.В. Проблемы психологии субъекта / А.В. Брушлинский. – М.: Ин-т психологии РАН, 1994. – 109с.
4. Выготский Л.С. Педагогическая психология / Л.С. Выготский; под ред. В.В. Давыдова. М.: Педагогика-Пресс, 1999. – 534с.
5. Леонтьев А.Н. Деятельность. Сознание. Личность / А.Н. Леонтьев. – М.: Политиздат, 1977. – 304с.
6. Ломов Б.Ф. Методологические и теоретические проблемы психологии / Б.Ф. Ломов. – М.: Наука, 1984. – 448с.
7. Маслоу А. Дальние пределы человеческой психики / А. Маслоу. – СПб.: Евразия, 1997. – 430с.
8. Пономарев Я.А. Психология творчества / Я.А. Пономарев. – М.: Наука, 1976. – 303с.
9. Попов Л.М. Добро и зло в психологии человека / Л.М. Попов, А.П. Кашин, Т.А. Старшинова. – Казань: Изд-во Казан. ун-та, 1990. – 237с.
10. Роджерс К. Что значит становиться человеком / К. Роджерс // Теории личности в западноевропейской и американской психологии. – Самара, 1996. – С.390-408.
11. Рубинштейн С.Л. Бытие и сознание. Человек и мир / С.Л. Рубинштейн. – СПб.: Питер, 2003. – 512с.

Вопросы для самоконтроля:

1. Дать общую характеристику саморазвития личности в процессе профессионального становления
2. Раскрыть психологический механизм профессионального саморазвития студентов-психологов
3. Описать зоны интеллектуально-деятельностного развития субъектов учебной деятельности
4. Что такое способность субъекта к профессиональному саморазвитию?

4.4. Познавательные состояния личности в учебной деятельности⁴

В ходе учебной деятельности в вузе «основную нагрузку» несут когнитивные процессы, развитие которых, наряду со становлением студента как субъекта познания, общения и педагогического взаимодействия, является одной из основных задач обучения и воспитания в системе высшего образования. Как отмечает И.А.Зимняя, субъект учебно-познавательной деятельности характеризуется как общими свойствами, присущими субъекту познания, общения, жизни, так и специфическими свойствами, посредством которых выявляются его особенности как субъекта образовательного процесса [2]. В отличие от школьников, познавательная деятельность студентов отличается внутренним контролем и оценкой собственной эффективности и, в целом, более высоким уровнем саморегуляции.

Как показывают исследования, информационно насыщенные и эмоционально напряженные ситуации учебной деятельности в вузе сопровождаются пиками интеллектуальной активности молодых людей в сочетании с высокими уровнями интенсивности переживаемых психических состояний [8]. Ранее было установлено, что по сравнению с состояниями школьников, учителей и преподавателей вузов, количество переживаемых состояний у студентов в процессе учебной деятельности, наибольшее. Эти результаты свидетельствуют о том, что познавательная деятельность студентов отличается значительным большим числом содержательных форм и выполняемых функций, по сравнению с другими группами учащихся, что проявляется в увеличении числа переживаемых состояний, сопровождающих учебный процесс [11]. Состояния, возникающие в процессе учебной деятельности, вслед за Н.Д.Левитовым были отнесены нами к категории познавательных состояний [5].

Типичные познавательные состояния студентов выступают в качестве психологического фактора развития интеллектуальной сферы субъекта и, прежде всего, мыслительных процессов. Как показывают исследования в педагогической психологии развивающая функция познавательных состояний реализуется на основе ведущей деятельности студенческого возраста – учебно-познавательной деятельности.

⁴ Исследование выполнено при финансовой поддержке РГНФ и Правительства Республики Татарстан, проект № 15-16-16002

Однако, несмотря на очевидную роль познавательных состояний при организации и реализации учебно-познавательной деятельности их исследования в настоящее время фактически прекратились. Это связано с тем, что природа познавательных состояний, как специфического класса отличного от других состояний (эмоциональных, волевых, функциональных), до сих пор является предметом научных дискуссий.

Ключевая проблема здесь заключается в том, что многие из познавательных состояний включены не только в интеллектуальную деятельность. Например, *удивление* может являться эмоциональной реакцией на восприятие какого-либо неожиданного объекта. Следовательно, теоретическое выделение отдельной классификационной группы познавательных состояний, выполняющих специфические функции, требует дополнительных оснований [3]. Другая проблема заключается в том, что при включении того или иного состояния в группу познавательных, необходимо доказать доминирование когнитивного компонента, а это не всегда очевидно.

Тем не менее, мы полагаем, что познавательные состояния являются одним из видов *психических состояний личности*, интегрирующих те психические процессы и свойства, которые необходимы для эффективного выполнения познавательных задач, возникающих в ходе жизнедеятельности человека. Основанием для выделения класса познавательных состояний, помимо доминирования когнитивного компонента, может являться также включенность определенных процессуальных и устойчивых качеств человека в структуру состояния. Теоретическим обоснованием таких представлений может служить «интегрирующая функция» психических состояний [12]. Эти представления подтверждены также исследованиями состояния психического выгорания [9], состояния потока [15] и др. Другой пример, – исследованное нами *повседневное трансное состояние* [14]. Ядром проявлений данного состояния являются когнитивные процессы субъекта, то есть транс «когнитивно операционализирован».

На сегодняшний день в группу познавательных состояний (*cognitive states, states of mind* – в зарубежной психологии), до сих пор включают состояния, характеризующиеся доминантной активностью какого-либо одного когнитивного процесса, например, *сосредоточенность, задумчивость, мечтательность* и др. На основе данного критерия Н.Д. Левитов классифицировал психические состояния на три группы: познавательные, волевые и эмоциональные. Упомянутая точка зрения разделяется и другими исследователями.

В то же время, имеются убедительные доводы, связанные с тем, что познавательные состояния инициируются активностью не только когнитивных, но и метакогнитивных процессов [16]. В частности, состояние *удивления*, по своей сути, имеет метакогнитивные основания, оно связано с встраиванием новых знаний в структуру субъективного опыта; состояние *любопытства/любопытности* - с активизацией метакогнитивных процессов в новой ситуации, с целью понимания происходящего и др. Более того, познавательные психические состояния могут возникать в ходе рефлексии и осознания собственных знаний, и опыта (то есть иметь ярко выраженные метакогнитивные основания).

Тем не менее, на сегодняшний день практически отсутствуют исследования познавательных состояний в психологии. В теоретическом плане изучение познавательных состояний актуально для разработки категории «психическое состояние» в целом, поскольку затрагивает проблемные вопросы феноменологии, состава, структуры, функций, динамики, классификации психических состояний. Можно полагать, что познавательные состояния выступают общим фоном когнитивной деятельности, психологической переменной, интегрирующей все уровни познавательного отражения и регулирования.

На наш взгляд, познавательные состояния актуализируются в ходе взаимодействия субъекта и объекта познания в проблемной ситуации, стимулируя интрапсихическую (когнитивную) активность, активируя интегрированные в функциональной структуре состояний широкий спектр интеллектуальных проявлений. Тем самым достигается адекватная целям деятельности включенность субъекта в решение проблемы или проблемной ситуации. В системном плане познавательные состояния выступают целостной функциональной структурой, организующей соматические, психические и мета-психические процессы (интегральные психические процессы: целеполагания, принятия решения, контроля и др.). Состояния взаимодействуют со смысловыми структурами сознания, связаны с интеллектуальными способностями (когнитивные стили, уровневые свойства интеллекта, обучаемость, креативность) и другими субъектно-личностными свойствами, необходимыми для эффективного выполнения познавательных задач, возникающих в жизнедеятельности субъекта.

В прикладном плане изучение познавательных состояний представляет интерес для исследований в области психологии творчества и научной деятельности, в контексте которых человек постоянно сталкивается с

необходимостью выходить за пределы имеющихся знаний, трансформировать сложившееся представления в ходе решения проблемных и творческих задач. В этом случае наибольшее значение приобретают познавательные состояния, сопряжённые с процессами продуктивного мышления и воображения (данные состояния ориентированы на продуцирование нового знания, выход за пределы известного). Отметим также, что изучение познавательных состояний имеет существенное значение для организации учебной деятельности студентов и школьников. Активизация познавательных состояний в условиях учебной деятельности в процессе постановки и решения проблемных задач, способствует лучшему пониманию сущности изучаемых предметов и явлений, пробуждает интерес к обучению и познавательную активность, тем самым, выполняя функцию развития познавательных процессов и интеллектуальных способностей субъекта.

В соответствии с высказанными представлениями целью исследования являлось изучение познавательных состояний студентов, ведущей деятельностью которых является учебно-познавательная деятельность.

Методика и организация исследования

Для изучения феноменологических особенностей познавательных состояний, студентам, в ходе учебных занятий, предлагалось заполнить специально разработанный опросник, содержащий перечень состояний, встречающихся у студентов во время обучения в вузе и шкалу оценки их интенсивности (по 10-бальной системе). Респонденты оценивали наличие и выраженность данных состояний в четырех ситуациях: на лекции, семинаре, экзамене и в обыденной жизнедеятельности. Список состояний был составлен экспертами-психологами, специализирующимися в области изучения психических состояний (7 специалистов).

По результатам феноменологических исследований были выделены следующие типичные состояния, характерные для студентов: *сосредоточенность, рассеянность, созерцание, скука, заинтересованность, любопытство, удивление, сомнение, озадаченность, вдохновение, недоумение, чувство юмора, изумление, мечтание/мечтательность, задумчивость/раздумье, умственное напряжение.*

В исследовании приняли участие студенты различных специальностей третьего года обучения, 162 человека, из них – 97 девушек и 65 юношей. Средний возраст – 20 лет.

Другое исследование было направлено на изучение структурно-функциональной организации познавательных состояний. Исследования

проводились на семинарских и практических занятиях студентов, сопровождающихся высокой познавательной активностью. Выборку исследования составили студенты 2 - 3 курсов гуманитарных специальностей, средний возраст 19,6 лет (95 человек).

Для решения задач исследования использовались методики диагностики и измерения оперативной, смысловой и механической памяти; концентрации и переключения внимания [10]. Исследование мыслительных процессов проводилось при помощи методик исключения понятий, числовые ряды, пространственные обобщения, логика мышления, сложные аналогии, а также методики Гарднера «аналитичность – синтетичность» [1, 6]. Показатели стилей обучения, рефлексии и метакогнитивной включенности в деятельность измерялись при помощи опросников, адаптированных А.В. Карповым [4]. Характеристики самоконтроля регистрировались согласно методике Г.С.Никифорова [7], личностные черты испытуемых – при помощи опросника 16 PF Р. Кеттелла [6]. Для измерения познавательных состояний применялась методика «Рельеф психического состояния» [13].

В начале занятия у испытуемых актуализировались познавательные психические состояния. Решение этой задачи облегчалось тем, что данные состояния являются наиболее типичными для учебной деятельности студентов и возникают естественным образом в ходе учебного процесса. Кроме того, поскольку познавательные состояния являются положительными деятельностными состояниями, вопрос их актуализации во многом сводится к организации учебной деятельности.

Для этого, на занятиях создавалась деловая, доброжелательная обстановка, в которой процедура выполнения психологических тестов представлялась как познавательная задача, где методикам и результатам их выполнения придавалось большое значение с позиции самопознания, профессионального роста и общения. Анализ самоотчетов испытуемых показал, что при помощи предложенной методики познавательные состояния удалось актуализировать у 60% студентов — 57 человек. Преобладающими состояниями являлись *заинтересованность* (57%) и *задумчивость/раздумье* (32%).

Обработка результатов исследования осуществлялась при помощи статистического пакета SPSS 19.0. Использовалась процедура факторного анализа (метод главных компонент с последующим косоугольным вращением *promax*).

Результаты

При обработке данных обследования была обнаружена следующая картина (Табл.1). Отметим, что состояния, встречающиеся более чем у 60% студентов, рассматривались как типичные.

Табл. 1.

Частота встречаемости состояний студентов в обучении и повседневной жизнедеятельности

№№	Состояния студентов	Частота встречаемости, %			
		лекция	семинар	экзамен	повседневная жизнедеятельность.
1	вдохновение	24,7	34,0	28,4	68,5
2	изумление	15,4	13,0	13,0	27,2
3	заинтересованность	71,6	63,6	24,1	72,8
4	любопытство	46,9	52,5	17,9	69,8
5	мечтание/мечтательность	52,5	22,2	13,6	82,1
6	недоумение	38,3	30,2	30,2	31,5
7	озадаченность	31,5	47,5	61,1	37,7
8	задумчивость/раздумье	63,6	63,6	59,3	64,8
9	рассеянность	45,7	30,9	22,8	51,9
10	скука	81,5	40,1	13,6	37,0
11	созерцание	30,9	21,0	13,0	45,7
12	сомнение	22,8	40,1	68,5	57,4
13	сосредоточенность	53,1	67,9	84,0	43,2
14	удивление	32,7	19,8	25,3	40,1
15	умст. напряжение	53,1	68,5	89,5	37,0
16	чувство юмора	32,1	18,5	9,3	53,1

Из таблицы 1 видно, что на лекции чаще всего актуализируются состояния *заинтересованности, задумчивости/раздумья и скуки*, на семинарах – *заинтересованность, задумчивость/раздумье, сосредоточенность* и *умственное напряжение*, на экзамене – *сосредоточенность, умственное напряжение, сомнение, озадаченность*, в обыденной жизнедеятельности – *мечтание/мечтательность, заинтересованность, задумчивость/раздумье, любопытство* и *вдохновение*. Результаты показывают, что не все переживаемые состояния студентов могут быть отнесены к познавательным, например, *скука*, которая часто встречается на лекциях.

При сравнительном анализе состояний студентов в процессе обучения было обнаружено, что состояния *умственного напряжения* и *сосредоточенности* наиболее интенсивны в условиях экзаменов, *заинтересованность, любопытство, мечтание/мечтательность* и *чувство юмора* – в ситуациях повседневной жизнедеятельности, а *скука* и

заинтересованность – на лекционных занятиях. В условиях семинара наиболее интенсивными состояниями являются *сосредоточенность* и *умственное напряжение* (Рис.1).

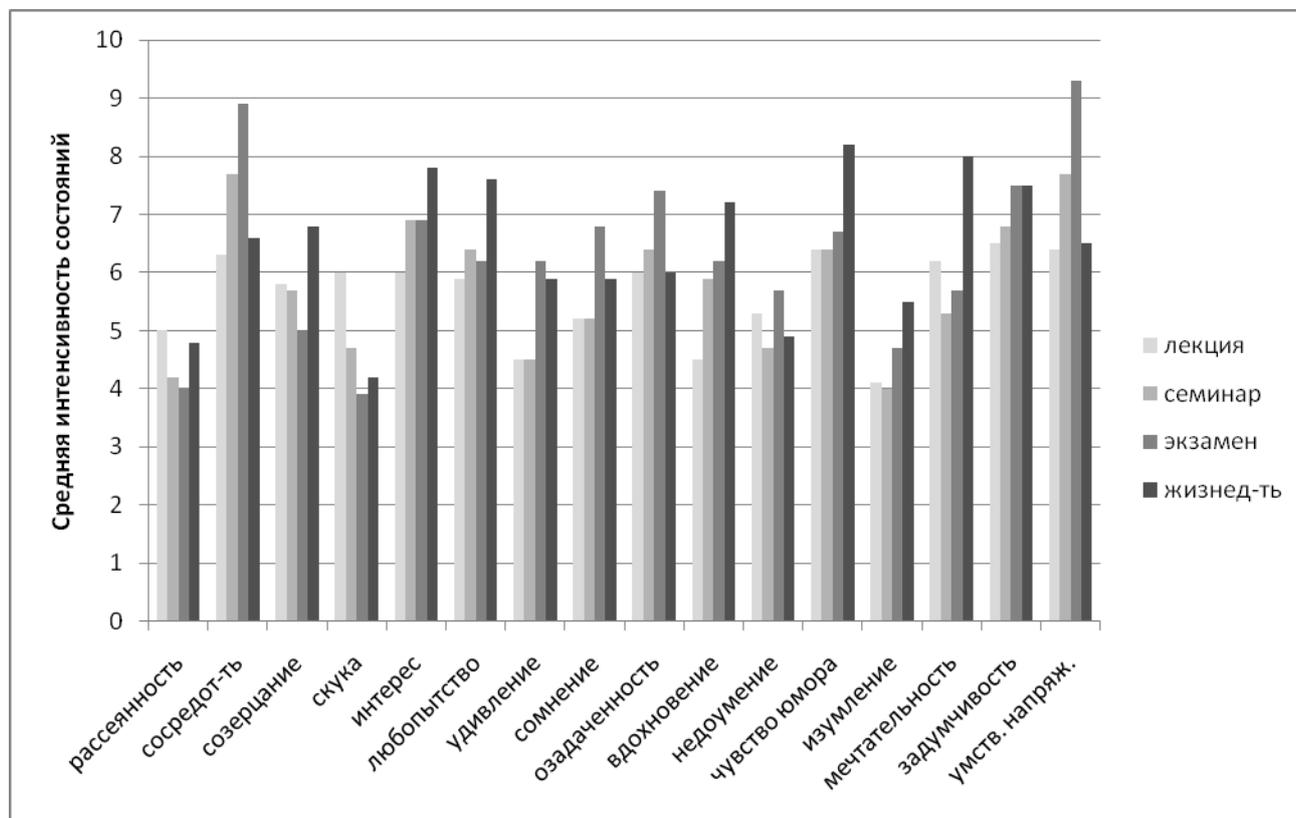


Рис. 1. Средняя интенсивность психических состояний студентов в разных формах обучения и обыденной жизнедеятельности.

Средняя интенсивность по всем состояниям, переживаемым во время лекций, является наиболее низкой (5,6), далее по возрастанию степени интенсивности следуют семинары (5,9) и экзамены (6,5). В условиях обыденной, повседневной жизни испытуемые отмечают наиболее высокую среднюю интенсивность (6,6) познавательных психических состояний.

Таким образом, различные формы обучения и ситуации жизнедеятельности студентов определяют состав и интенсивность переживаемых психических состояний.

Практический интерес представляет анализ ситуаций, в которых психические состояния студентов характеризуются крайними значениями интенсивности (минимальные и максимальные).

**Формы обучения и ситуации жизнедеятельности, в которых
состояния студентов имеют минимальный и максимальный показатель
средней интенсивности**

<i>Психические состояния</i>	<i>Минимальная интенсивность</i>	<i>Максимальная интенсивность</i>
Рассеянность	экзамен	лекция
Сосредоточенность	лекция	экзамен
Созерцание	экзамен	жизнедеятельность
Скука	экзамен	лекция
Заинтересованность	лекция	жизнедеятельность
Любопытство	лекция	жизнедеятельность
Удивление	лекция, семинар	экзамен
Сомнение	лекция, семинар	экзамен
Озадаченность	лекция, жизнедеят.	экзамен
Вдохновение	лекция	жизнедеятельность
Недоумение	семинар	экзамен
Чувство юмора	лекция, семинар	жизнедеятельность
Изумление	семинар	жизнедеятельность
Мечтание/мечтательность	семинар	жизнедеятельность
Задумчивость/раздумье	лекция	экзамен, жизнедеят.
Умственное напряжение	лекция	экзамен

Данные, приведенные в таблице 2, говорят о том, что психические состояния студентов наиболее выражены (интенсивны) в стрессовых ситуациях сдачи экзаменов, а также в проблемных ситуациях обыденной жизни.

При изучении структурно-функциональной организации познавательных состояний было выявлены следующие структурообразующие факторы. (Напомним, что на семинарских и практических занятиях познавательные состояния были актуализированы у 60% студентов (57 человек). Преобладающими состояниями являлись *заинтересованность* и *задумчивость/раздумье*). Обработка результатов с помощью факторного анализа позволила выделить 4 основных фактора (Рис. 2). Полученные факторы объясняют 71% дисперсии исходного набора характеристик.

В *первый фактор* входят следующие переменные (в скобках указаны величины факторных нагрузок): продуманность поведения (0,921), рефлексия будущего (0,897), управляемость поведения (0,818), устойчивость поведения (0,803), общий уровень рефлексивности (0,779), рефлексия настоящего (0,736), адекватность поведения (0,725), фактор G («нормативность поведения») (0,723), когнитивный стиль «широкий диапазон эквивалентности» (0,707),

самоконтроль деятельности (0,704), последовательность поведения (0,685), интенсивность волевых процессов (0,638), логическое мышление (0,610), метакогнитивная включенность в деятельность (0,603), уверенность поведения (0,586), оперативная память (0,578), самоконтроль общения (0,558), оптимистичность переживаний (0,556), переключение внимания (0,537).

Данный фактор объясняет 25% дисперсии исходных переменных. В его структуре отчетливо выделяются группы переменных, относящихся к управляемости поведения, метакогнитивной регуляции познавательных процессов и саморегуляции деятельности. Интересно отметить, что фактор G по своей сути также является фактором регуляции поведения в соответствии с определенными нормами и правилами. Субъекты с высокими оценками по данной шкале характеризуются настойчивостью в достижении поставленных целей, ответственностью и деловитостью.

Любопытным фактом выглядит вхождение в этот фактор когнитивного стиля «широкий диапазон эквивалентности». Преобладание широких категорий («синтетичность») позволяет оперировать большим объемом сопоставимых данных, что проявляется в стремлении вычленять в объекте анализа скрытые закономерности. Как видно из полученных результатов, данный стилевой параметр познавательной деятельности существенно связан с метакогнитивными процессами (не случайно, само возникновение понятия «когнитивный стиль» связано с представлениями об «интеллектуальном контроле»).

Таким образом, принимая во внимание тот факт, что в контексте обучения поведение обретает характеристики целенаправленной активности, первый фактор можно обозначить как *метакогнитивная регуляция деятельности*.

В состав *второго фактора* (19% дисперсии показателей) вошли переменные: веселость переживаний (0,916), живость переживаний (0,908), задорность переживаний (0,883), возвышенность переживаний (0,867), активность переживаний (0,813), активность поведения (0,806), эмоции радости и восторга (0,804), напряженность поведения (0,772), бодрость переживаний (0,770), легкость переживаний (0,698), открытость поведения (0,695), двигательная активность (0,691), покраснение кожи лица, шеи, рук (0,548).

Содержание данного фактора отражает стеничность переживаний и активность поведения. Кроме того, в его структуру входят энергетические показатели, связанные с активностью физиологических подсистем. Учитывая преобладание переживаний в данной группировке переменных и их высокие

факторные нагрузки, этот фактор можно назвать фактором *эмоциональной активации деятельности*.

В завершение описания отметим ещё одну особенность – представленность в структуре фактора исключительно положительного полюса переживаний. Тем самым в контексте данного исследования познавательные состояния проявляются как исключительно положительные психические явления.

Третий фактор (15% дисперсии показателей) образуют переменные: рефлексивный стиль обучения (0,893), фактор Q₂ («независимость») (0,881), фактор А («общительность») (- 0,850), фактор F («экспрессивность») (- 0,829), коммуникативная рефлексия (0,739), фактор Q₁ («радикализм») (0,730), рефлексия прошлого (0,671), фактор L («подозрительность») (0,642), исключение понятий (0,576), интуитивный стиль обучения (0,571), концентрация внимания (0,442), сложные аналогии (0,385), смысловая память (0,379), механическая память (0,334).

В данной группировке переменных наиболее весомыми факторными нагрузками обладают показатели черт личности и стилей обучения. Последние являются отражением индивидуальных особенностей переработки информации в условиях учебной деятельности.

Так, предпочтение рефлексивного стиля выражается в тщательном обдумывании и мысленной категоризации информации перед её использованием. Преобладание интуиции свидетельствует о склонности к познанию абстрактных закономерностей, толерантности к неопределенности, способности эффективно осуществлять познавательную деятельность в ситуациях информационного дефицита.

С целью интерпретации полученного фактора приведем также описания остальных переменных с учётом знака факторной нагрузки: фактор Q₂ – независимость и самостоятельность в решениях, А – необщительность, замкнутость, стремление к одиночеству, F – молчаливость и рассудительность, здравый смысл, Q₁ – критичность, интеллектуальность, склонность к экспериментированию, L – эгоцентричность.

Нетрудно заметить, что специфические особенности стилей обучения и личностных черт, входящих в отмеченный фактор, по своей сути свойственны интровертированным субъектам. Учитывая, что фактор презентует рефлексивную регуляцию процесса переработки информации в ситуациях связанных с обучением, его можно обозначить как *интрапсихическая активность*.

В последний, *четвертый фактор* (объясняет 12% вариации исходных показателей) вошли следующие переменные: фактор I («чувствительность») (0,789), фактор H («смелость») (0,739), активность дыхания (0,718), активность сердечнососудистой системы (0,699), аналитический стиль обучения (0,633), ощущения со стороны желудочно-кишечного тракта (0,610), числовые ряды (0,604), пространственные обобщения (0,599).

Перед тем как перейти к интерпретации данного фактора, рассмотрим краткие характеристики личностных переменных, составляющих полученную группировку. Фактор I характеризует человека как мягкого, с художественным восприятием мира, развитой способностью к эмпатии, эмоционального и общительного. Фактор H – социальная активность, раскрепощенность поведения, готовность встретиться с новыми, незнакомыми обстоятельствами. При интерпретации теста Р. Кэттелла эти факторы, как правило, относят к группе эмоциональных свойств личности.

Переменная «аналитический стиль обучения» характеризует учащихся с точки зрения преобладания аналитических процессов мышления над синтетическими (сосредоточенность на деталях в ущерб целостному пониманию объекта изучения). Суммируя приведенные феноменологические описания по смыслу, идентифицируем последний фактор как *эмоционально-личностная регуляция мышления*.

Анализ корреляций между факторами выявил следующие зависимости (Табл. 3). Из неё следует, что структура познавательных состояний характеризуется малыми величинами интеркорреляций между выделенными факторами.

Табл. 3

Матрица интеркорреляций факторов, лежащих в основании структуры интеллектуальных состояний

Факторы	1	2	3	4
1	1,00	0,079	0,080	0,010
2	0,079	1,00	-0,061	0,071
3	0,080	-0,061	1,00	-0,022
4	0,010	0,071	-0,022	1,00

Таким образом, организация интеллектуальных состояний базируется на четырех независимых факторах, которые могут рассматриваться в качестве

общего базиса, отражающего структурно-функциональные особенности познавательных состояний студентов.

Интересным фактом выглядит «обрамление» ядерных группировок факторов показателями когнитивных процессов. Подобное подчиненное положение по отношению к ведущим переменным факторов является наглядной демонстрацией обширного влияния метакогнитивных и личностных характеристик на организацию познавательной деятельности. Столь сильная регуляция познавательного отражения (переработки информации) позволяет говорить об уникальном значении данных состояний в вопросах успешного обучения и развития когнитивных способностей студентов.

Опираясь на качественный анализ структуры познавательных состояний, можно предположить, что данные состояния по своей природе являются «метакогнитивными состояниями», основная функция которых заключается в активизации, организации и регуляции познавательной деятельности. Обращает на себя внимание умеренная включенность физиологических показателей (характеризующих состояние с точки зрения энергетических проявлений) в структуру этих состояний. Это свидетельствует о принадлежности *заинтересованности и задумчивости/раздумья* к состояниям оптимальной (средней) психической активности.

Наконец, поскольку базис познавательных состояний образуют четыре независимых фактора, правомерно, на наш взгляд, говорить о полифункциональности данной группы состояний. Ведущая функция познавательных состояний – метакогнитивная регуляция деятельности, охватывающая социально-психологический, деятельностный и когнитивный аспекты личности. Кроме того, качественный анализ организации познавательных состояний позволяет выделить функции эмоциональной активации мыслительной деятельности (активационно-энергетическая функция, связанная с изменениями вегетативных функций и активацией корковых отделов мозга), интенциональную функцию (активизация интрапсихической направленности) и функцию эмоционально-личностной регуляции, связанную с активностью эмоциональных черт личности.

Заключение

Выявлены типичные познавательные состояния студентов: сосредоточенность, заинтересованность, любопытство, сомнение, озадаченность, вдохновение, мечтание/мечтательность, раздумье/задумчивость, умственное напряжение. Наиболее интенсивными состояниями являются состояния, ведущими составляющими которых являются умственная

деятельность (раздумье/задумчивость, умственное напряжение) и состояние внимания (сосредоточенность). Наименее интенсивными состояниями являются изумление и созерцание. Средняя интенсивность познавательных состояний возрастает в интервале «лекция – семинар – экзамен – обыденная жизнедеятельность».

Установлено, что типичные познавательные состояния заинтересованность и раздумье/задумчивость проявляются как функциональные структуры, в основании которых находятся метакогнитивное регулирование, эмоциональная активация познавательной деятельности, интрапсихическая активность и эмоционально-личностная регуляция мыслительных процессов.

Структура познавательных состояний интегрирует широкий набор личностных черт, включая стилевые параметры обучения, тем самым они выступают в качестве личностных психических состояний.

Литература

1. Болотова А.К., Макарова И.В. Прикладная психология. – М.: Аспект Пресс, 2002. – 383 с.
2. Зимняя И.А. Педагогическая психология: учебник для вузов. – 2-е изд., доп., испр., перераб. – М.: Логос, 2005. – 384 с.
3. Ильин Е.П. Психология творчества, креативности, одаренности. – СПб.: Питер, 2009. – 448 с.
4. Карпов А.В., Скитяева И.М. Психология метакогнитивных процессов личности. – М.: Ин-т психол. РАН, 2005. – 356 с.
5. Левитов Н.Д. О психических состояниях человека. – М.: Просвещение, 1964. – 344 с.
6. Марищук В.А. и др. Методики психодиагностики в спорте / В.А.Марищук, Ю.М.Блудов, В.А.Плахтиенко, Л.К.Серова. – М.: Просвещение, 1990. – 305 с.
7. Никифоров Г.С. Самоконтроль человека. – Л.: ЛГУ, 1989. – 192 с.
8. Николаева Е.И., Котова С.А. Сравнительный психофизиологический анализ функционального состояния студентов разных форм обучения в педагогическом вузе // Вопросы психологии. – 2011. – № 4. – С. 24-32.
9. Орел В.Е. Синдром психического выгорания. – М.: Ин-т психол. РАН, 2005. – 330 с.
10. Пашукова Т.И. и др. Практикум по общей психологии / Т.И. Пашукова, А.И. Допира, Г.В. Дьяконов. – М.: Ин-т практ. психол.; Воронеж: НПО Модек, 1996. – 176 с.

11. Прохоров А.О. Психические состояния и их проявления в учебном процессе. – Казань: КГУ, 1991. – 167 с.
12. Прохоров А.О. Психические состояния и их функции. – Казань: КГПИ, 1994. – 168 с.
13. Прохоров А.О. Психология неравновесных состояний. – М.: Ин-т психол. РАН, 1998. – 152 с.
14. Прохоров А.О., Юсупов М.Г. Повседневное трансовое состояние. – М.: Ин-т психол. РАН, 2013. – 176 с.
15. Чиксентмихайи М. Поток: психология оптимального переживания. – М.: Смысл: Альпина нон-фикшн, 2011. – 46 с.
16. Efklides, A., & Petkaki, C. (2005). Effects of mood on students' metacognitive experiences. *Learning and Instruction*, 15, 415-431.

Вопросы для самоконтроля:

1. Каковы критерии для выделения познавательных состояний?
2. В чем отличие познавательных состояний от эмоциональных и волевых?
3. Какова роль познавательных состояний в учебной деятельности студентов?
4. Перечислите наиболее типичные познавательные состояния студентов в процессе обучения.

4.5. Развитие личности в рамках начального религиозного образования⁵

Необходимость передачи верующим-неофитам основ религиозных знаний в соответствии с принятым религиозным канонами привело к формированию в составе религиозных конфессий особого института - начального религиозного образования. Первичное обретение человеком веры является лишь начальным этапом становления человека как члена религиозного сообщества. Именно религиозное образование приводит к систематическим изменениям в его убеждениях, установках, что, в конечном счете, обеспечивает формирование особого стиля жизни верующего человека. Кардинальные изменения в мировоззрении неизбежно приводят к изменению социальных отношений человека с окружающими, что, особенно в начальный период, может приводить к конфликтам и даже личностной дезадаптации, если человек проживает среди не-мусульман.

В исламе эта важнейшая роль образования закреплена в религиозных текстах, поэтому получение знаний об исламе воспринимается мусульманином как его религиозный долг. Причем значимость отдельного для мусульман религиозного образования усиливается в обществах, где мусульмане не являются большинством, а также на фоне религиозной дискриминации и исламофобии в государственных школах [11, с. 234-242]. Получение базового религиозного образования позволяет верующему самоопределиваться среди иных религиозных групп, например, в исламе – в принадлежности к суннизму, шиизму и т.д., в суннитском исламе - в своей принадлежности к тому или иному мазхабу (правовой школе).

В настоящее время значение начального сегмента религиозного образования для воспроизводства религиозных сообществ в России еще более велико, в виду того, что на постсоветском пространстве межпоколенческие механизмы передачи религиозных знаний не достаточно оформлены. Нередко молодое поколение, выросшее в современной России, оказывается более компетентным в религиозных вопросах, нежели старшее поколение, чье мировоззрение формировалось под влиянием советской образовательной системы.

В Татарстане распространением начальных знаний об исламе занимаются местные религиозные организации, а в редких случаях и духовные образовательные организации – мусульманские медресе. Данная деятельность

⁵ На примере Республики Татарстан

прихода у мусульман, как правило, именуется «воскресные курсы», «мектебы»⁶, а чаще - «примечетские курсы» (в дальнейшем в статье для удобства будет использоваться этот термин). Таким образом, система начального религиозного мусульманского образования институционально существует отдельно от системы общего образования в государственных школах. Подобная система получения начальных знаний о религии принята в России, за рубежом существует опыт совмещения в рамках одного учебного заведения (частной школы) и одной образовательной программы общего (т.н. «светского») образования и адаптированного блока религиозных знаний [1]. Такой подход предполагает обучение основам религии детей и подростков, в то время как «примечетские» курсы ведут работу со всеми слоями мусульманского сообщества.

Проблема соотнесения так называемого «светского» общего образования и религиозного мусульманского образования является весьма дискуссионной особенно для поликультурных обществ, в которых мусульманское население является меньшинством. Например, в Великобритании ведется масштабная дискуссия о статусе мусульманских религиозных школ и возможности их государственного финансирования [4,5,8,12,13,14].

Если рассматривать в целом, система религиозного мусульманского образования Татарстана образована из трех основных сегментов: начальное религиозное образование («примечетские курсы»); среднее профессиональное религиозное образование (реализуется на базе мусульманских медресе, осуществляет подготовку профессиональных религиозных служителей); высшее профессиональное религиозное образование (реализуется на базе единственного в Татарстане исламского вуза – Казанского исламского университета, осуществляет подготовку профессиональных религиозных служителей более высокого уровня). Среди этих трех сегментов начальный сегмент мусульманского образования в Татарстане по всем параметрам является наиболее массовым (см. Таблицу 1).

Таблица 1.

Высшее профессиональное религиозное мусульманское образование	Среднее профессиональное религиозное мусульманское образование (медресе)	Начальное религиозное образование (примечетские курсы)
--	---	---

⁶ Школа в переводе с татарского языка.

Количество исламских вузов: 1	Количество медресе в Татарстане: 9	Около 270 примечетских курса
Общее количество обучающихся в год: около 300	Общее количество обучающихся в год: около 3000 человек	Общее количество обучающихся в год: около 14000-15000 человек
Количество преподавателей: до 60 человек	Количество преподавателей: около 100 человек	Количество преподавателей: около 500-550 человек

К сожалению, в настоящее время именно начальный сегмент мусульманского образования является наименее изученным. В то время как в Татарстане регулярно проводятся исследования современного состояния мусульманского профессионального образования и его влияния на социализацию мусульман [9, 10], сколько-нибудь значительные и актуальные исследования примечетских курсов отсутствуют. Имеющие исследования, как правило, описывают процессы становления начального сегмента мусульманского образования в исторической перспективе, как, например, в исследованиях Ермолова В.А. [2], Королевой Л.А. и др. [7]. В сравнении, другая крупнейшая образовательная система профессионального мусульманского образования (медресе, исламские университеты) на Северном Кавказе также достаточно хорошо исследована, при этом степень изученности актуального состояния начального сегмента невысокая, преобладает исторический подход, например, как в исследовании Ярлыкапова А. А. [6].

Учитывая массовый характер и огромное влияние, которое начальное мусульманское образование оказывает на «умы» мусульман, трудно объяснить, чем же вызвано столь явное пренебрежение. Зарубежные исследователи уделяют этому вопросу значительное внимание, широко обсуждаются вопросы мусульманского образования в контексте мультикультурализма. Так, исследователь из Австралии Хассен Я. убеждает в важности изучения мусульманских школ с точки зрения гармонизации поликультурного общества и обеспечения национальной безопасности (при том, что численность мусульманского населения в Австралии по его же данным составляет всего 2,2 % от общего числа жителей) [3].

В России также ни для кого не секрет, что религиозное мусульманское образование в настоящее время превратилось в поле идеологической борьбы между официально признанными «традиционными» и оппозиционными

«нетрадиционными» религиозными течениями. Данное суждение в полной мере можно отнести и к системе мусульманского образования Республики Татарстан.

В Татарстане долгое время система начального религиозного мусульманского образования развивалась стихийно, отсутствовал какой-либо централизованный контроль со стороны Духовного управления мусульман Республики Татарстан (далее – ДУМ РТ), в чем признавались и сами руководители Централизованной религиозной организации⁷. Этой «свободой вероисповедания» под эгидой централизованной религиозной организации, согласно уставу следующей ханафитскому мазхабу, не преминули воспользоваться проповедники нетрадиционных для региона религиозных учений. Таким образом, недостаток контроля за сферой религиозного образования в итоге обернулся для ДУМ РТ частичной потерей «идеологического суверенитета» ханафитского мазхаба суннитского ислама на территории республики.

Очевидно, что при должном централизованном контроле и необходимой учебно-методической поддержке примечетские курсы могут стать эффективным орудием противодействия распространению «нетрадиционных» религиозных идей в массовом сознании мусульман. Как показало проведенное исследование, большинство мусульман (до 95% в зависимости от района республики), получив базовые знания на примечетских курсах, больше никогда не возвращается к обучению в системе религиозного образования, продолжая лишь в той или иной мере самообразование. Поэтому насколько «миролюбивым» окажется в дальнейшем мировоззрение неопита во многом зависит от установки, которую он получает от преподавателя примечетских курсов.

Основные параметры начального сегмента религиозного мусульманского образования в Республике Татарстан. В настоящее время около 20 % приходов Татарстана реализуют примечетские курсы (около 270 примечетских курсов). В среднем, в каждом из приходов, реализующих примечетские курсы, обучается порядка 43 человек, хотя наполняемость курсов существенно различается по районам. Общее количество обучающихся

⁷ Как отмечал известный исламский деятель Валиулла хазрат Якупов «Впервые за двадцать лет возрождения ислама в республике стали уделять внимание начальному мусульманскому образованию» (цит. по «Верующих наставят на верный путь. В Татарстане берут под контроль начальное мусульманское образование». Коммерсант.ru, Волга-Урал, Казань от 28.09.2011).

на примечетских курсах по Татарстану составляет не менее 15000 человек в год.

В контингенте обучающихся преобладают совершеннолетние обучающиеся (около 72 %). На примечетских курсах обучаются в основном совершеннолетние представительницы женского пола (74%), мужчины составляют лишь четверть от общего числа совершеннолетних обучающихся. Соотношение мальчиков (44%) и девочек обучающихся (56%) на примечетских курсах в целом незначительно отличается от соотношения в генеральной совокупности.

Примечетские курсы, как правило, проводятся в течение года, за исключением летних месяцев. Подавляющее большинство курсов (91%) начинает свою деятельность в октябре, некоторая часть – в сентябре, и незначительная оставшаяся часть – в ноябре. Наибольшая часть примечетских курсов завершает свое обучение в мае (64%), значительная часть (31%) – в апреле, и только небольшая часть – в марте. В среднем продолжительность примечетских курсов составляет 7-8 месяцев в году (91% от числа всех курсов). Число дней обучения в неделю в примечетских курсах не превышает 1-2 дней (70% от числа всех курсов). Вместе с тем, имеется статистически значимое число курсов (6%), которые ведут занятия ежедневно. Также распространены курсы, которые обучают по 3-4 дня в неделю (17%).

На примечетских курсах Татарстана, как правило, преподаются дисциплины, рекомендуемые программой трехгодичных примечетских курсов ДУМ РТ. Общее количество преподавателей примечетских курсов в Татарстане составляет не менее 550 человек. Среди преподавателей больше лиц мужского пола (52%). По-видимому, это связано с тем, что преподавателями нередко являются сами руководители приходов – имам-хатыйбы (62 % от общего числа преподавателей-мужчин), которые по мусульманской традиции – мужчины.

Среди преподавателей преобладают люди пожилого возраста (41%), далее следуют преподаватели зрелого возраста (36%), далее молодые преподаватели (17%), менее всего преподавателей старческого возраста (6%). Значительное число преподавателей начинает заниматься преподаванием на примечетских курсах после выхода на пенсию, в свободное от работы время, находя в этой деятельности новую нишу для личной самореализации. Также достаточно много преподавателей от 20 до 40 лет (34%) в возрасте молодости и ранней зрелости. Наименьшее количество преподавателей от 40 до 55 лет (17%) – средняя и поздняя зрелость.

Половозрастные особенности контингента женщин-преподавателей и мужчин-преподавателей существенно различаются. Среди мужчин-преподавателей преобладают люди от 20 до 40 лет (56%), то есть возраста молодости и ранней зрелости, а среди женщин-преподавателей от 55 до 75 лет (62%), то есть люди пожилого возраста. В данном случае можно говорить о наличии двух поколений преподавателей, которые определяют «атмосферу» и задают направленность курсов.

Для большинства преподавателей-мужчин выбор преподавательской деятельности неразрывно связан с их основной профессиональной деятельностью в качестве имам-хатыйба. У женщин-преподавателей ситуация принципиально иная. Ввиду особенностей мусульманской религии, женщина не может быть руководителем мусульманской общины, и поэтому ее карьера в качестве религиозного служителя исключена. Отсюда следует, что преподавание на примечетских курсах и в медресе – это одна из немногих ниш, где женщина может реализовать себя профессионально в религиозной сфере. Деятельность женщин-преподавателей основана, как правило, на альтруистических мотивах служения общине и также общественного признания.

Включение примечетских курсов в целостную систему мусульманского религиозного образования региона. На особенности образовательной программы и организации примечетских курсов оказывает существенное влияние «вписанность» в общую систему мусульманского образования региона: то есть при анализе деятельности конкретного примечетского курса необходимо учитывать влияние работающих в регионе («конкурирующих») примечетских курсов и медресе. Примечетские курсы удовлетворяют потребности верующих-мусульман в базовых знаниях о религии, подобную же деятельность осуществляют помимо примечетских курсов специальные образовательные организации – медресе. Это относится к так называемым начальным медресе (например, в Татарстане подобную деятельность ведет Мамадышское медресе), большинство же медресе осуществляет подготовку имам-хатыйбов (профессиональное образование), которое характеризуется намного более углубленными и основательными знаниями по исламским наукам и арабскому языку. Если обобщить формальные характеристики медресе и примечетских курсов с точки зрения их функционирования как образовательных систем, то можно выделить ряд существенных параметров, которые их отличают (см. Таблицу 2).

Таблица 2.

Медресе	Примечетские курсы
Обучение осуществляется в специализированной образовательной организацией с оборудованными учебными аудиториями, необходимым количеством учебной литературы, подготовленных преподавателей	Обучение, как правило, осуществляется в мусульманском приходе (мечети), наличие оборудованных учебных помещений, учебной литературы и соответствующих кадров зависит от ресурсов местной религиозной общины
Наличие утвержденной ДУМ РТ образовательной программы	Программа не утверждается ДУМ РТ, есть типовая учебная программа, утвержденная ДУМ РТ
Образовательная деятельность лицензируется, соответствие государственным требованиям устанавливается государственными органами	Образовательная деятельность не лицензируется ⁸
При успешном завершении обучения выдается документ об образовании собственного образца ДУМ РТ с присвоением квалификации	Документ об образовании не выдается
Установлены сроки начала и завершения обучения, нормативный срок обучения	Сроки обучения могут изменяться по решению прихода
Посещение обязательное, движение контингента обучающихся регулируется приказами о зачислении, отчислении, переводе с курса на	Посещение занятий добровольное, зависит от желания и возможностей слушателя

⁸ Как отмечалось мной выше, в связи с принятием нового закона об образовании правовой статус примечетских курсов изменился, в отдельных случаях надзорный орган требует лицензирования деятельности примечетских курсов.

курс	
Качество образования достаточно стабильное, более высокое	Качество образования не высокое, сильно зависит от ресурсов местной религиозной общины
Результат подготовки – профессиональный священнослужитель – имам-хатыйб, для женщин – преподаватель основ ислама, исламских наук, арабского языка	Квалификация не присваивается, учащийся получает начальные знания о религии
Обязательные аттестационные испытания (экзамены, зачеты)	Аттестация не проводится, практикуется самопроверка знаний

Таким образом, мусульманин в зависимости от своих потребностей в религиозных знаниях, материальных возможностей, наличия свободного времени и т.п. может выбрать оптимальный способ получения религиозных знаний. Кроме представленных «объективных» формальных характеристик, слушатели примечетских курсов имеют собственные оценки привлекательности той или иной формы получения религиозных знаний. Сравнительные характеристики обучения в медресе и на примечетских курсах с учетом мнения респондентов представлены ниже.

Обучение в медресе.

Преимущества:

- более глубокие знания по религиозным наукам/арабскому языку,
- получение документа об образовании по завершению обучения и возможность трудоустройства в системе духовных управлений мусульман;
- высококвалифицированные преподаватели;
- наличие условий для образования (оборудованные аудитории, библиотека и т.д.).

Недостатки:

- для жителей сельских районов – необходимость ехать в город, находить временное жилье, что связано со значительными материальными и временными издержками;
- строгий контроль посещения занятий – при пропуске занятий студента отчисляют из учебного заведения;

- занятия проходят не всегда в удобное для обучающегося время, при очном и заочном обучении требуется отрываться от работы на длительное время.

Обучение на примечетских курсах.

Преимущества:

- доступное территориальное расположение (как правило, недалеко от места проживания, часто в приходе, где мусульманин совершает молитвы);

- удобное время обучения – как правило, организаторы примечетских курсов максимально идут на встречу пожеланиям слушателей в определении времени обучения, например, большинство курсов проводится в выходные дни, для работающих и студентов обучение организуется в вечернее время;

- свободное посещение занятий, за непосещение занятий, как правило, слушателя не отчисляют с курсов;

- наличие особой доброжелательной атмосферы, индивидуальный подход к обучающемуся, заинтересованность в его успехах не только в плане освоения образовательной программы, но и в том, как стать настоящим мусульманином, обеспечение дополнительных форм досуга (регулярные чаепития, кружки и т.п.). Особенно это заметно в приходах, расположенных в сельской местности и небольших поселках.

Недостатки:

- более низкая компетенция преподавателей, недостаточное знание преподавателями арабского языка;

- нередко в мечети недостаточно оборудованных учебных аудиторий;

- однообразная повторяющаяся образовательная программа, которая не удовлетворяет мусульман с более широкими образовательными потребностями;

- преобладают пожилые преподаватели, которые мало привлекают молодых мусульман в виду незнания актуальных для молодых мусульман вопросов.

Привлечение слушателей на примечетские курсы. Для привлечения слушателей активно используются социальные связи обучающихся: дружеские связи - нередко уже посещающий курсы верующий приводит на курсы своих друзей/подруг; межпоколенческие и семейные связи - также типичный путь привлечения на курсы, когда пожилая слушательница привлекает на курсы своих детей и внуков. Ряд опрошенных подтвердил значимую роль пожилых членов семьи в первичном вовлечении их в религию. Помимо этого информация о курсах доводится в мечети во время регулярных ритуалов (намазов, ифтаров), путем размещения рекламы и т.д.

Менее всего примечетские курсы востребованы у подростков, юношей и мужчин периода ранней зрелости (до 35 лет). На эту особенность указывали многие организаторы примечетских курсов. Причинами непопулярности опрошенные считают: высокая занятость (работа, учеба в вузе); отсутствие молодых преподавателей-мужчин, которые могли бы привлечь на курсы; низкая религиозность данной возрастной группы, нежелание избавиться от «вредных» привычек (употребление алкоголя, курение); наличие в сети Интернет значительного объема информации об исламе, из-за чего молодые мусульмане обучаются самостоятельно.

Учет социально-демографических особенностей слушателей примечетских курсов. На примечетских курсах обучаются лица самых разных социальных слоев, возрастов (начиная с дошкольного и заканчивая старческим), с разными образовательными потребностями и возможностями, что требует особой гибкости от организаторов курсов и преподавателей. Организаторы успешных примечетских курсов стараются в своей деятельности максимально учесть особенности потребителей образовательных услуг.

Учет национальности и языка слушателей примечетских курсов. На примечетских курсах в Татарстане, как правило, обучаются татары, также имеется определенное небольшое число русских, принявших ислам, также небольшое число представителей иных национальностей, традиционно исповедующих ислам. В городах республики, а также среди молодых мусульман преобладают люди, основным языком общения для которых является русский: для них обучение ведется на русском языке. В сельских районах обучение ведется в основном на татарском языке, также в городах в группах, в которых обучаются пожилые люди, обучение ведется на татарском языке.

Учет возрастных и гендерных особенностей слушателей примечетских курсов. Большинство примечетских курсов практикует отдельное обучение мужчин и женщин, отдельное обучение детей практикуется несколько реже. Некоторые организаторы курсов объясняют это разделение наличием в исламе особых тем (связанных с совершением обрядов, интимной жизнью и пр.), которые проще будет объяснять лицу своего пола. Также, разделение обусловлено значительно большим количеством обучающихся-женщин.

Практикуется разделение групп обучающихся по возрастам, чаще всего существует следующее основное разделение: 1) дети, 2) молодые люди (в среднем до 35-40 лет), 3) зрелые и пожилые люди, старики. Деление на группы зависит от количества обучающихся и наличия преподавателя

соответствующего возраста (эти факторы взаимосвязаны). Организаторы курсов и преподаватели отмечают, что преподаватель должен быть близкого возраста и желательно одного пола с обучаемыми. Считается, что для детей и подростков лучше подходят молодые люди и лица ранней и средней зрелости, так им легче понять интересы детей и увлечь их. С пожилыми людьми лучше работают пожилые, так как имеют сходный жизненный опыт и интересы. В зависимости от наполняемости курсов практикуется и более дробное деление групп: например, в приходе Центральной мечети г. Нижнекамск выделяют группы детей 7-8 лет, 9-10 лет, 11-15 лет.

Особенности психологии возраста учитываются в разработке методов привлечения обучающихся. Для привлечения несовершеннолетних повсеместно проводятся так называемые летние лагеря – как правило, выезды на несколько дней или на 1-2 недели в деревню, во время которых обучение религии сочетается с досугом и отдыхом. Так как мотивация к изучению религии у детей неустойчива, многие преподаватели и организаторы отмечают необходимость разными способами стимулировать интерес у детей. Для этого обучение проводится в максимально доступной и интересной для детей форме, с включением игровых элементов, рисования и т.д. Также преподаватели рекомендуют практику совместных с детьми выездов на экскурсии, занятия спортом, творчеством и т.д. Для маленьких детей организуются «детские клубы» - без формализованной образовательной программы, в которых участвуют также родители, в рамках которых дети узнают первые сведения об исламе, рисуют, общаются, играют.

Для пожилых людей и обучающихся старческого возраста изучение религии объясняется приближением смерти, осознанием значимых смысложизненных вопросов. Обращение к религии в пожилом возрасте стало своеобразной культурной традицией и даже нормой у поволжских татар. Поэтому столь велико число на курсах обучающихся пожилого возраста, которых помимо прочего привлекает наличие круга общения со сверстниками. Организаторы курсов, учитывая потребности обучающихся, проводят регулярные совместные чаепития, посиделки и т.д., превращая посещение курсов в своеобразный «клуб по интересам».

Преподаватели также варьируют методику преподавания в зависимости от возраста обучающихся. Отмечается, что пожилые люди осваивают программу дольше, нежели чем молодые люди, вместе с тем, пожилые люди обладают большим количеством свободного времени и более ответственно относятся к посещению всех занятий.

Особенности учета образовательных потребностей слушателей примечетских курсов. Примечетские курсы удовлетворяют базовые потребности верующих в религиозных знаниях. Как уже было отмечено выше, ДУМ РТ разработала и рекомендовала стандартную программу для примечетских курсов: в основном приходы следуют ей, хотя нередко ее варьируют в зависимости от особенностей аудитории (например, упрощают для пожилых людей и детей), предпочтений самого преподавателя и наличия соответствующей литературы. После освоения программы некоторые мусульмане изучают ее снова (особенно пожилые люди) для поддержания уровня религиозных знаний, а также для того, чтобы остаться в привлекающей их среде общения.

Как правило, после изучения стандартной образовательной программы организаторы курсов направляют слушателей для дальнейшего изучения религии в медресе. Однако не все готовы поступать в медресе или исламский вуз, и нередко у прихожан есть потребность продолжить обучение отдельных исламских наук/арабского языка в рамках примечетских курсов. Активные приходы предоставляют верующим такую возможность, подыскивая более опытных преподавателей для ведения углубленной подготовки. Такие образовательные программы длятся от одного года до нескольких лет. Примеры дополнительных образовательных программ:

- углубленное изучение Корана;
- углубленное изучение арабского языка;
- углубленное изучение фикха (мусульманского права).

В приходе Центральной мечети г. Нижнекамск имеется интересный опыт модульных сокращенных курсов – организуются курсы продолжительностью несколько месяцев для изучения одной из основополагающих тем, например, намаза. Такие модули рассчитаны на работающих людей, которые не могут найти время, чтобы посещать курсы постоянно в течение нескольких лет. Модульный принцип позволяет им мобилизоваться и выделить время для регулярных занятий по изучению одной важной темы.

После обучения на примечетских курсах лишь небольшая часть слушателей поступает для дальнейшего обучения в медресе; в приходах статистики поступления не ведется, примерный процент, который назывался опрошенными - от 1-2 до 5-7 %. Многие из выпускников медресе в дальнейшем становятся преподавателями на примечетских курсах. Таким образом, примечетские курсы не следует рассматривать как определенную ступень образования, которая массово готовит абитуриентов для медресе. У

примечетских курсов особая миссия в системе мусульманского образования: обучение основной массы мусульманского сообщества – обычных верующих.

Организационные вопросы проведения примечетских курсов. Открытие примечетских курсов – это, как правило, инициатива местной религиозной общины. Руководителем данных курсов является, в большинстве своем, имам-хатыйб – руководитель прихода. Он может сам заниматься организацией курсов, но чаще назначает ответственного за организацию курсов (организатора, завуча). Имам-хатыйб осуществляет общий контроль за проведением курсов, выделением комнат в мечети, также он контролирует содержание учебных программ на соответствие требованиям ДУМ РТ. Имам-хатыйб также делает объявления на пятничных молитвах и других мероприятиях в мечети о сроках проведения курсов, их содержании.

Посещение курсов добровольное, никаких приказов о зачислении и отчислении не предусмотрено, документа об образовании не выдается, между тем многие преподаватели сами ведут учебно-методическую документацию. Так как ряд преподавателей имеет «светское» педагогическое образование и опыт преподавательской работы в школе, такие преподаватели используют методику преподавания, заимствованную в школьной системе.

Также преподаватели сами обеспечивают посещаемость своих занятий. Тем не менее, как отмечают преподаватели, со временем происходит отсев слушателей (в среднем от 10% до 30%), хотя некоторые преподаватели отмечают и «нулевой» отсев.⁹ Образовательная программа на примечетских курсах осваивается учебной группой в среднем за 2 или 3 года, реже - за 1 год.

В большинстве примечетских курсов обучение в одной группе ведет один преподаватель. Преподаватель курсов должен иметь достаточно универсальные знания по базовым религиозным предметам; такой подход к преподаванию существенно отличается от методики преподавания в медресе. Так руководитель и преподаватель курсов в одном из приходов г.Казани, до этого много лет преподававший в медресе «Мухаммадия», отметил, что столкнулся в первое время с определенными трудностями, когда приходится самому определять объем знаний по каждой из исламских наук. Сложность для него состояла в ограниченности времени обучения: как выбрать только самое необходимое из всего массива знаний об исламе, не рискуя упустить что-то существенное? Преподаватель примечетских курсов должен сам регулировать

⁹ Не следует забывать, что речь идет о наиболее успешно функционирующих примечетских курсах, в большинстве курсов отсев слушателей еще выше.

объем и скорость изучения тем, в то время как в медресе эти вопросы, как правило, регулирует учебная часть.

Имеются различия при расстановке приоритетов при изучении религиозных наук: одни преподаватели в начале обучения отдают предпочтение изучению Акыйды (мусульманского вероубеждения) для того, чтобы первоначально объяснить смысл ритуалов; другие, напротив, в первую очередь стремятся привить начинающим мусульманам правильные нормы поведения, ношения одежды, выполнения основных ритуалов (намаза (молитвы), тахарата (омовения) и др.), а лишь затем постепенно переходят к изучению мировоззренческих вопросов.

В большинстве изученных примечетских курсов организаторы отмечали, что особых сложностей в привлечении преподавателей нет, и при желании всегда можно найти кандидата (даже в сельских районах).

Определенные сложности имеются с привлечением молодых преподавателей – мужчин. Организаторы полагают, что такому преподавателю легче привлечь молодежь для обучения на курсах, а также ему легче найти общий язык с мальчиками, которые приходят учиться. Как правило, привлекаются студенты очных отделений медресе, молодые имамы.

Преподаватели обычно обучают в свободное от работы или других дел время. В большинстве примечетских курсов работа преподавателей не имеет фиксированной оплаты. Лишь в некоторых с обучающихся взимают плату и преподаватели получают почасовую оплату, но это скорее исключение, нежели чем правило. Оплата необходима преподавателям, которые зарабатывают преподаванием и не имеют иных доходов, но таких преподавателей сравнительно немного. Взимание фиксированной платы с обучающихся оказалось достаточно сложным делом для организаторов курсов, так как это негативно воспринимается как слушателями, так и многими из преподавателей. У руководителей и организаторов примечетских курсов возникают противоречия при определении сущности преподавательской деятельности: является ли это работой, которая должна финансово вознаграждаться, или же это особая форма религиозного подвижничества. Учитывая очень небольшой размер оплаты за преподавание в приходах, где это все таки предусмотрено, следует рассматривать ее скорее как некую компенсацию трудозатрат, нежели чем полноценную конкурентную зарплату. Поэтому, преподавательская деятельность в рамках примечетских курсов в большей степени рассматривается как подвижничество и особое личное рвение мусульманина в выполнении религиозного долга по распространению религии (согласно

вероубеждению мусульман). Примечетские курсы ввиду этого возникает как инициатива местной мусульманской общины на принципах самоорганизации, влияние ДУМ РТ на появление новых курсов сравнительно невелико.

Ключевой проблемой организации примечетских курсов является обеспечение их учебными аудиториями. В большинстве приходов обучение осуществляется в помещении для богослужений. В отдельных приходах обучение проводится в специально отведенных комнатах для обучения, ряд приходов имеет специально выстроенные учебные здания. Аудитории, если они есть, оборудованы, как правило, стандартными школьными партами, из средств обучения присутствует доска, мел. Современные технические средства имеются в наличии крайне редко.

Обучение или воспитание: функции примечетских курсов по ресоциализации мусульман. Основная задача, которую перед собой ставят преподаватели и организаторы примечетских курсов состоит не только в передаче религиозных знаний. За процессом образования ими видится более масштабная цель – вовлечение слабоверующих в религию, укрепление в религии верующих мусульман, и в итоге – расширение мусульманского сообщества. Как следствие преподаватели курсов оказывают слушателям всестороннюю поддержку в деле вхождения в религию, в правильном выполнении ими религиозных обрядов. Например, они консультируют, как заново выстраивать отношения с близкими, с работодателем и коллегами, чтобы не разрушить их с учетом изменившегося мировоззрения верующего, как перестраивать свой жизненный уклад ввиду требований религии и т.д. Тем самым они способствуют реинтеграции верующего в окружающий его социум с учетом изменений, которые требует от верующего ислам. В случаях, когда преподаватели курсов ограничивали свою деятельность только обучением и не выполняли этой воспитательной и религиозно-просветительной функции – обучающиеся указывали на это как на существенный недостаток курсов. Слушателями подчеркивалась необходимость более широкого обсуждения текущих вопросов мусульман с привлечением имам-хатыйба, советов старейшин. Важное значение мусульманских религиозных школ в поликультурном обществе для формирования позитивной религиозной идентичности подтверждается и западными исследователями, например Шах С. [11, с. 239-245], также Хассен И. подчеркивает ведущую роль религиозного образования в конструировании мусульманской идентичности (на примере Австралии) [3, с. 509-512].

Подводя итоги, можно сделать вывод, что верующие видят в примечетских курсах не только и не столько качественную образовательную программу, но скорее способ, которым их местная религиозная община помогает им стать «настоящими» мусульманами (интересно, что аналогичная позиция высказывалась интервьюируемыми преподавателями британских мусульманских школ [14, с. 652]). Поэтому определение деятельности примечетских курсов единственно как обучения основам религии следует считать ограниченным, более верным будет суждение, что примечетские курсы осуществляют воспитательную и религиозно-просветительскую деятельность, обучение же играет в этом процессе подчиненную роль. Требования и ограничения, которые накладывает религия на верующего, требует от него выработки новых поведенческих стереотипов и стратегий. В рамках примечетских курсов обеспечивается психологическая адаптация мусульман к жизни в поликультурном российском обществе.

Литература

1. Berglund J. Global questions in the classroom: the formulation of Islamic Religious Education at Muslim schools in Sweden. *Discourse: Studies in the Cultural Politics of Education*, October 2011, Vol. 32, No. 4, pp. 497-512.
2. Ermolov V.A. Osobennosti sistemy obrazovaniya v nacional'nyh shkolah Rossijskoj Imperii: musul'manskie i evrejskie shkoly // *Obshhestvo. Sreda. Razvitie (Terra Humana)*. 2009. №4. pp. 100 -109. (In Russian).
3. Hassen Y. Making Muslims: The Politics of Religious Identity Construction and Victoria's Islamic Schools. *Islam and Christian-Muslim Relations*, 2013, Vol. 24, No. 4, pp. 501–517.
4. Hewer C. Schools for Muslim. *Oxford Review of Education*, 2001, Vol. 27, No. 4, pp. 515-527.
5. Hills P. M. A Normative Approach to the Legitimacy of Muslim Schools in Multicultural Britain. *British Journal of Educational Studies*, 2015, pp. 1–18.
6. Jarlykapov A. A. Islamskoe obrazovanie na Severnom Kavkaze v proshlom i v nastojashhem//*Vestnik Evrazii*. 2003. Vypusk № 2. pp.5-31. (In Russian).
7. Koroleva L.A., Korolev A.A., Grincov D.M. Nekotorye aspekty skladyvaniya sistemy tatarsko-musul'manskogo obrazovaniya i prosveshheniya v postsovetskij period (po materialam Povolzh'ja Rossii) // *Psihologija, sociologija i pedagogika*. 2012. № 9 [Elektronnyj resurs]. URL: <http://psychology.snauka.ru/2012/09/1021> (In Russian).

8. Meer N. Muslim Schools in Britain: Challenging mobilisations or logical developments? *Asia Pacific Journal of Education*, March 2007, Vol. 27, No. 1, pp. 55–71.
9. Muhametshin R., M., Garipov Ja., Z., Nurullina R. V. Molodye musul'mane Tatarstana: identichnost' i socializacija/ Rafik Muhametshin, Jagfar Garipov, Roza Nurullina. – M.: Academia, 2012. 150 p. (In Russian).
10. Musul'manskoe obrazovanie v Tatarstane: istorija, sovremennoe sostojanie i innovacionnye processy: cikl statej. – Kazan': Iman, 2012. 120 p. (In Russian).
11. Shah S. Islamic Education and the UK Muslims: Options and Expectations in a Context of Multi-locationality. *Studies in Philosophy and Education*, 2014, vol. 33, Issue 3, pp 233-249.
12. Shah S. Muslim schools in secular societies: persistence or resistance! *British Journal of Religious Education*, January 2012, Vol. 34, No. 1, 51–65.
13. Tinker C. Rights, social cohesion and identity: arguments for and against state - funded Muslim schools in Britain. *Race Ethnicity and Education*, December 2009, Vol. 12, No. 4, 539–553.
14. Tinker C., Smart A. Constructions of collective Muslim identity by advocates of Muslim schools in Britain. *Ethnic and Racial Studies*, April 2012, Vol. 35, No. 4, pp. 643-663.

Вопросы для самоконтроля:

1. Какие условия необходимо обеспечить для успешной деятельности примечетских курсов в условиях поликультурного общества?
2. Какова мотивация посещения мусульманами примечетских курсов?
3. На достижение каких основных целей ориентирована деятельность примечетских курсов?
4. Какие параметры отличают начальный сегмент мусульманского образования (примечетские курсы) от среднего профессионального мусульманского образования (на базе медресе)?
5. Опишите количественные и качественные параметры контингента обучающихся и преподавателей примечетских курсов в Республике Татарстан.
6. При каких условиях примечетские курсы могут стать эффективным барьером к проникновению экстремистских религиозных течений в сферу мусульманского образования?

4.6. Конструктивизм как личностно-ориентированное обучение в США

Ярким подтверждением того факта, что конец XX века в образовании США охарактеризовался поистине «революционным переворотом», является обновление американской философии образования. Авторы далеко не напрасно употребил именно это сочетание – «революционный переворот». Хотя сами американцы очень сдержанно относятся ко всему революционному, но, тем не менее, и они вынуждены признать радикальный характер изменений, происходящих в умах и настроениях ученых-педагогов и учителей-практиков. Как бы выразился Т. Кун, автор известнейшей книги «Структура научных революций», идет мощный процесс «переключения парадигмы» от прежней философии бихевиоризма, доминировавшей десятилетия в педагогике США, к новой философии конструктивизма. Американских педагогов все больше и больше «утомляет» простота бихевиористской схемы “S - R” (где: S - стимул, R – реакция), которая ничего не объясняет по поводу того, что происходит в промежутке между “S” и “R” (рис. 1):



Рис. 1. Схема бихевиоризма

Именно поэтому, американские педагоги обратились, прежде всего, к тому психолого-педагогическому наследию, которое объясняет феномен «черного ящика» в данной схеме. Наиболее фундаментальными в этом отношении работами оказались труды великих психологов социалистической ориентации Ж.-Ж. Пиаже (рис. 2), Л.С. Выготского (рис. 3) и других ученых. Направление философской мысли в современной педагогике США, которое появилось в результате глубокого переосмысления бихевиористской концепции, получило название *конструктивизма*. Философия конструктивизма во многом созвучна концепции личностно-ориентированного обучения, разрабатываемой в России (О.Б. Епишева, И. С. Якиманская).

В данной статье раскрываются некоторые основные моменты, дающие общее представление о новой философии образования США, а именно:

- Конструктивизм как педагогическая философия.
- Основные принципы конструктивизма в применении к процессу обучения.
- Особенности педагогической деятельности учителя-конструктивиста.
- Преимущества и недостатки конструктивизма.



Рис. 2. Жан-Жак Пиаже



Рис. 3. Лев Семёнович Выготский

Конструктивизм как педагогическая философия

Конструктивизм – это педагогическая философия, ключевая идея которой заключается в том, что знания нельзя передать обучаемому в готовом виде. Можно лишь только создать педагогические условия для успешного самоконструирования и самовозрастания знаний учащихся. С более общих позиций, конструктивизм отражает достаточно простую истину: на протяжении всей жизни каждый из нас конструирует свое собственное понимание окружающего мира. Именно поэтому, каждый из нас уникален своим видением мира, своими убеждениями, своим мировоззрением. Именно поэтому, нам интересна оригинальная точка зрения другого человека. Именно поэтому, очень важно оставаться самим собой, со своим почерком и стилем.

Конструктивизм – педагогическая философия, которая во главу угла ставит точку зрения обучаемого, какой бы «сырой» она ни была на данный момент. Согласно Ж.-Ж. Пиаже, это именно та стартовая позиция, с которой и начинается конструирование нового знания у ребенка, путем преодоления когнитивного конфликта между внутренней сложившейся структурой (опытом) и внешней неизвестной реальностью. Устранение этого конфликта восстанавливает так называемую временную когнитивную стабильность (или когнитивное равновесие), характеризующуюся сконструированным знанием на базе прежней когнитивной структуры. Особую значимость сложившейся когнитивной структуры (прежнего опыта) в конструировании новых мыслительных структур подчеркивали позже Дж. Брунер, Н. Хомский и др.

Конструктивизм – педагогическая философия, которая ценит процесс движения к истине больше, чем саму истину. «Научное знание – явление не статическое», - писал Ж.-Ж. Пиаже в одной из своих последних работ, - «это есть процесс, более конкретно, процесс непрерывного конструирования и реорганизации».

Основные принципы конструктивизма в приложении к процессу обучения

Поскольку философия конструктивизма в настоящее время находится в стадии развития, то вполне очевидно ожидать, что разные авторы по-разному трактуют ведущие принципы новой философии, по-разному расставляют основные акценты. Но, тем не менее, из всего этого многообразия точек зрения, можно выделить наиболее общие позиции.

1. Целеобразование с опорой на ключевую позицию конструктивизма: знания нельзя передать обучаемому в готовом виде, можно лишь только создать педагогические условия для успешного самоконструирования и самовозрастания знаний учащихся.
2. Мотивация обучения через включение учащихся в поиск, исследование и решение значимых проблем, прежде всего, проблем из окружающей их действительности, решение которых непосредственно связано с реальной (экологической, экономической, производственной, и т.д.) ситуацией из жизни школы, района, города и т.д.
3. Проектирование содержания обучения с опорой на обобщенные концепции, системные знания и интегративные умения.
4. Стимулирование умственной деятельности учащихся, мотивация мышления вслух, поощрение высказывания предположений, гипотез и догадок, организация содержательного общения и обмена мнениями учащихся (как фронтального, так и в малых группах).
5. Создание условий (выбор методов, форм обучения, средств оценки), подчеркивающих интеллектуальное достоинство каждого учащегося, особую ценность точки зрения учащегося, персонального подхода к решению проблемы, уникального видения ситуации, индивидуального стиля мышления учащегося.

Особенности педагогической деятельности учителя-конструктивиста

Прежде всего, учитель-конструктивист – не учитель-урокодатель, а консультант, организатор и координатор проблемно-ориентированной, исследовательской учебно-познавательной деятельности обучаемых. Он

создает условия для самостоятельной умственной деятельности учащихся и всячески поддерживает их инициативу. В свою очередь, учащиеся становятся полноценными «соучастниками» процесса обучения, разделяя с учителем ответственность за процесс и результаты обучения.

В процессе подготовки к занятию и планирования урока, учитель-конструктивист предпочитает использовать проблемы из реальной окружающей жизни учащихся, включает в задачи данные из практических ситуаций, первичных источников и оригинальных материалов. Более того, он предусматривает активное участие учащихся в сборе таких данных посредством наблюдения реальной ситуации, поиска соответствующей информации, анкетирования участников решения проблемы, измерения в процессе эксперимента и т.д. Образно выражаясь, проблема должна пройти «через руки учащихся», они должны видеть, что она не выдумана кем-то и не «высосана из пальца». Этот момент принципиально важен с точки зрения формирования внутренней мотивации учащихся к изучению данной проблемы и связанной с ней учебного материала.

Понятия, теории, алгоритмы и законы – это абстракции, которые человек создает в процессе исследования реального мира. «Теория, - писал И. Стравинский, - это ретроспекция». Соответственно, обучение этим абстракциям является производной от реального изучения окружающей действительности. Именно поэтому, конструктивизм предполагает нацеленность учителя на «живое», а не искусственное, обучение, на работу с оригиналом, а не производной. Тем самым, стимулируя учащихся к самостоятельному исследованию, формулировке гипотез и открытию законов.

Учитель-конструктивист разрабатывает цели обучения, используя когнитивную терминологию: классифицировать, обосновать, исследовать, обобщить, проанализировать, спрогнозировать, оценить, смоделировать и т.д., направленную на стимулирование творческой мыслительной деятельности учащихся. Подобные формулировки целей обучения, а также учебных проблем и задач мотивируют учащихся к более глубокому осмыслению материала урока, включению их в содержательную дискуссию, высказывания собственных точек зрения, предположений и гипотез.

Конструктивистская философия обучения предполагает создание условий для того, чтобы учащиеся сами могли вести отдельные фрагменты урока, изменять направление дискуссии в рамках обсуждаемой учебной проблемы, предлагать свои методы и формы обучения. Очевидно, что это возможно тогда, когда учитель прекрасно владеет учебным материалом и учебной ситуацией на

уроке, является хорошим педагогом-импровизатором. Это позволит ему отступить от жесткой структуры урока и передавать «бразды» ведения занятия учащимся, сохраняя при этом основную линию урока и достигать его целей. Кроме того, учитель-конструктивист сначала выслушивает точки зрения учащихся, вовлекая их в процесс содержательной дискуссии, и только потом подводит резюме и раскрывает свою позицию по данной проблеме как одну из возможных точек зрения, ни в коей мере, не навязывая её учащимся. Это дает возможность учащимся войти в проблему урока, попытаться самостоятельно понять и проанализировать учебную проблему, сформулировать для себя неясные моменты, вопросы, задать их друг другу, услышать мнения и вопросы других учащихся, отстоять свою точку зрения, прислушаться к аргументам одноклассников – иными словами, учащийся должен принять полноценное участие в конструировании нового знания, а не получать его в готовом виде из уст учителя.

Учитель-конструктивист создает благоприятные условия для развития критического мышления учащихся путем столкновения противоположных точек зрения, постановки контрпримеров, раскрытия противоречий в процессе обсуждения. Он высоко ценит содержательные и «умные» вопросы. Один хороший вопрос учащегося может «стоять» дюжины простых правильных ответов. Более того, учитель-конструктивист умеет «держаться паузу» после постановки вопроса для того, чтобы у учащегося было достаточно времени подумать над этим вопросом, сконструировать связи между прежними и новыми знаниями, построить аналогии, создать удобные для себя образы и метафоры. Каждый из нас при столкновении с новой ситуацией стремится использовать образы и метафоры, часто в форме внутренней речи, для конструирования своего понимания нового знания или явления. Так, первоклассник после первой своей поездки на экскурсию на клубничное поле, с восторгом рассказывает своим родителям: «Вам надо обязательно там побывать... Это – просто розовый рай!» Не правда ли, трогательно услышать с уст первоклашки такую прекрасную метафору!

Учитель-конструктивист в хорошем смысле «провоцирует» природную любознательность учащихся используя методы эвристики и исследования в процессе обучения. Одной из эффективных моделей исследовательского обучения является, так называемая, цикловая модель. Она предполагает организацию процесса обучения в форме исследовательского цикла [127]: «... - поиск – гипотеза - решение – приложение – новый поиск - ...», аналогичного по структуре научно-исследовательской деятельности ученого.

Преимущества и недостатки конструктивизма

Кроме приведенных выше особенностей педагогической деятельности учителя-конструктивиста, данная философия имеет ряд достоинств по сравнению со стандартным подходом. Для того чтобы более выпукло показать преимущества конструктивизма перед традиционным обучением, составим следующую сравнительную таблицу (табл. 1).

Таблица 1

Сравнительная характеристика традиционного и конструктивистского подходов к процессу обучения

Параметр для сравнения	Традиционный подход	Конструктивистский подход
Учебная программа	Учебная программа построена по принципу от части к целому с акцентом на базовых знаниях и умениях.	Учебная программа представлена по принципу от общего к частному с акцентом на обобщенных понятиях и умениях.
Процесс обучения	Основное требование к процессу обучения – строгое выполнение учебной программы.	Гибкость процесса обучения с возможностью варьирования учебной программы.
Средства обучения	Учебная программа и учебный процесс полностью опираются на рекомендованный учебник или учебное пособие.	Учебник не является доминирующим источником учебной информации; приоритет переходит к оригинальным источникам, к первичным данным, к объектам и явлениям реальной действительности.
Позиция учащегося	Учащийся представляется как объект процесса обучения, который получает готовые знания от учителя.	Учащийся – полноправный участник процесса обучения со своими собственными взглядами и представлениями об окружающем мире.
Позиция	Учитель, как правило,	Учитель выступает, прежде всего,

учителя	преподносит новый учебный материал в дидактической манере как истину в последней инстанции.	как организатор учебно-познавательной и исследовательской деятельности учащихся, не навязывая им свои знания и убеждения.
Оценка результатов учебной деятельности	Учитель оценивает эффективность учебно-познавательной деятельности учащихся по количеству правильных ответов. Результаты тестов и контрольных работ – единственный источник информации об уровне знаний и умений учащихся. Контроль и оценка учебных достижений осуществляются в отрыве от процесса обучения.	Учитель ценит самостоятельные, пусть не всегда правильные, рассуждения учащихся, «умные» вопросы, сознательно исправленные ими ошибки. Оцениваются все продукты учебно-познавательной деятельности учащихся, показывающие не только результаты обучения, но и усилия, приложенные учащимся к конструированию нового знания, и его прогресс в обучении. Контроль и оценка осуществляются в тесной связи с тем, как реально протекал процесс обучения.
Формы организации учебного процесса	Учащиеся преимущественно работают в условиях фронтального обучения в классе и индивидуально – дома.	Учащиеся большую часть времени как на уроке, так и при выполнении домашних заданий, работают в малых группах, командах или парах.

Как и любая инновация, конструктивизм имеет ряд очевидных недостатков. На данном этапе развития, конструктивизм представляет собой более философию, чем методику или технологию обучения. Этим объясняется слабая разработанность инструментария (методов, форм, средств обучения), что вызывает определенные трудности в практической реализации конструктивизма в учебном процессе. Конструктивизм – философия, ориентированная, прежде всего, на обучение гуманитарных предметов.

Поэтому перенос этой философии на процесс обучения естественно-математических дисциплин порождает проблемы, связанные со спецификой этих предметов (значимость базовых знаний и умений, логика дисциплины, строгость в решении задач и доказательстве теорем). Наиболее рьяные оппоненты видят в конструктивизме угрозу всей системе образования, они обвиняют конструктивизм в подрыве устоев дидактики и методики обучения. Основным аргументом оппонентов – ослабление детерминированности процесса обучения, внесение элемента стихийности в педагогику, обречение процесса обучения на самотек.

Невзирая на аргументы оппонентов, конструктивисты находят все больше сторонников среди педагогической общественности. Ими предпринимаются конкретные шаги для реализации философии конструктивизма на практике. Во-первых, перерабатываются учебные программы педагогических колледжей с учетом принципов конструктивизма. Вместо традиционного преимущественного внимания бихевиоризму, все большее место в программах по общей педагогике и частным методикам занимает конструктивизм. Вместо изучения психологических работ Е. Торндайка, Б. Скиннера и других представителей бихевиоризма, студенты больше внимания уделяют трудам Ж.-Ж. Пиаже, Дж. Дьюи, Л.С. Выготского, Г. Гарднера и других конструктивистов. Более того, во многих университетах и колледжах вводятся новые курсы, потроенные полностью на идее конструктивизма. Во-вторых, регулярно проводятся семинары и конференции по теории конструктивизма для администраторов, руководителей школ и рядовых учителей. В-третьих, принципы конструктивизма внедряются в национальные стандарты по отдельным школьным дисциплинам. В-четвертых, разрабатываются и экспериментально апробируются конкретные проекты по различным предметам с опорой на принципы конструктивизма. Все это дает основание заключить, что данная философия занимает достаточно прочное место в педагогике США и, похоже, надолго.

Литература

1. Brooks J., Brooks M. (1993). In Search of Understanding. The Case for Constructivist Classrooms. Alexandria, VI: ASCD.
2. Bruner J. (1964). The Course of Cognitive Growth// American Psychologist, #19.
3. Chomsky N. (1977). Language and Responsibility. N.Y.: Pantheon Books.
4. Constructivist Views of the Teaching and Learning of Mathematics (1990)./ Edited by R. Davis, C. Maher, N. Noddigns. Reston, VA: NCTM.

5. Henson, K. T. (2004). *Constructivist Teaching Strategies*. Boston: Pearson Education.
6. Piaget J., Inhelder B. (1971). *The Psychology of the Child*. – N.Y.: Basic Books.
7. Phillips, D.C. (1995). The Good, the Bad and the Ugly: The Many Faces of Constructivism. *Educational Researcher*, 24(7), 5-12.
8. *Radical Constructivism in Mathematics Education (1991)*/ Edited by E. Von Glasersfeld. - Dordrecht, The Netherlands: Kluwer.

Вопросы для самоконтроля:

1. Раскрыть конструктивизм как педагогическую философию
2. Объяснить основные принципы конструктивизма в приложении к процессу обучения.
3. Выделить особенности педагогической деятельности учителя-конструктивиста.
4. Показать преимущества и недостатки конструктивизма.

Наши авторы

Абитов Ильдар Равильевич - кандидат психологических наук, доцент кафедры психологии развития и клинической психологии, Институт психологии и образования Казанского федерального университета. E-mail: ildar-abitov@yandex.ru

Александрова Галина Готфридовна - кандидат психологических наук, доцент кафедры психологии личности, Институт психологии и образования Казанского федерального университета. E-mail: alexvic@mail.ru

Алексеева Екатерина Михайловна – кандидат психологических наук, доцент кафедры зарубежной лингвистики, Институт международных отношений, истории и востоковедения Казанского федерального университета. E-mail: ealekseeva@list.ru

Алишев Булат Салямovich - доктор психологических наук, профессор кафедры общей психологии, Институт психологии и образования Казанского федерального университета. E-mail: bulat.alishev@gmail.com

Баянова Лариса Фаритовна – доктор психологических наук, профессор кафедры психологии, Институт психологии и образования Казанского федерального университета. E-mail: balan7@yandex.ru

Валиуллина Марина Евгеньевна – кандидат биологических наук, доцент кафедры общей психологии, Институт психологии и образования Казанского федерального университета. E-mail: marina_val_63@mail.ru

Волчков Эдуард Григорьевич - кандидат психологических наук, доцент, Институт психологии и образования Казанского федерального университета. E-mail: edvolchkov@mail.ru

Габдреева Гюзель Шаукатовна – кандидат психологических наук, доцент кафедры общей психологии, Институт психологии и образования Казанского федерального университета. E-mail: guzel_gabdreeva@mail.ru

Ибрагимова Елена Николаевна – кандидат психологических наук, доцент кафедры психологии личности, Институт психологии и образования Казанского федерального университета. E-mail: esandakova@mail.ru

Насибуллов Камиль Исакович - кандидат психологических наук, преподаватель кафедры психологии личности, Институт психологии и образования Казанского федерального университета. E-mail: rtkamil@bk.ru

Попов Леонид Михайлович - доктор психологических наук, профессор, заведующий кафедрой психологии личности, Институт психологии и образования Казанского федерального университета. E-mail: leonid.popov@inbox.ru

Прохоров Александр Октябрьнович – доктор психологических наук, профессор, заведующий кафедрой общей психологии, Институт психологии и образования Казанского федерального университета. E-mail: alprokhor1011@gmail.com

Пучкова Ирина Михайловна - кандидат психологических наук, доцент кафедры психологии личности, Институт психологии и образования Казанского федерального университета. E-mail: irina_puchkova@mail.ru

Пыркова Ксения Вячеславовна - кандидат психологических наук, доцент кафедры психологии развития и клинической психологии, Институт психологии и образования Казанского федерального университета. E-mail: kseniamed@rambler.ru

Салихова Наиля Рустамовна - доктор психологических наук, профессор кафедры общей психологии, Институт психологии и образования Казанского федерального университета. E-mail: nsalihov@yandex.ru

Устин Павел Николаевич – кандидат психологических наук, доцент кафедры психологии личности, Институт психологии и образования Казанского федерального университета. E-mail: pavust@mail.ru

Федоренко Марина Владимировна - кандидат психологических наук, доцент кафедры психологии Института психологии и образования Казанского федерального университета. E-mail: fedorenko60@mail.ru

Фоминых Елена Константиновна – кандидат психологических наук, доцент кафедры психологии личности, Институт психологии и образования Казанского федерального университета. E-mail: psy_ek@bk.ru

Хайрутдинова Миляуша Ренатовна – старший преподаватель кафедры психологии, Институт психологии и образования Казанского федерального университета. E-mail: mila_aznakai@list.ru

Чернов Альберт Валентинович – кандидат психологических наук, старший преподаватель кафедры общей психологии, Институт психологии и образования Казанского федерального университета. E-mail: albertprofit@mail.ru

Чошанов Мурат Аширович - профессор кафедр высшей математики и подготовки учителей, Техасский университет, г. Эль-Пасо. E-mail: mouratt@utep.edu

Юсупов Марк Геннадьевич - кандидат психологических наук, доцент кафедры общей психологии, Институт психологии и образования Казанского федерального университета. E-mail: yusmark@yandex.ru